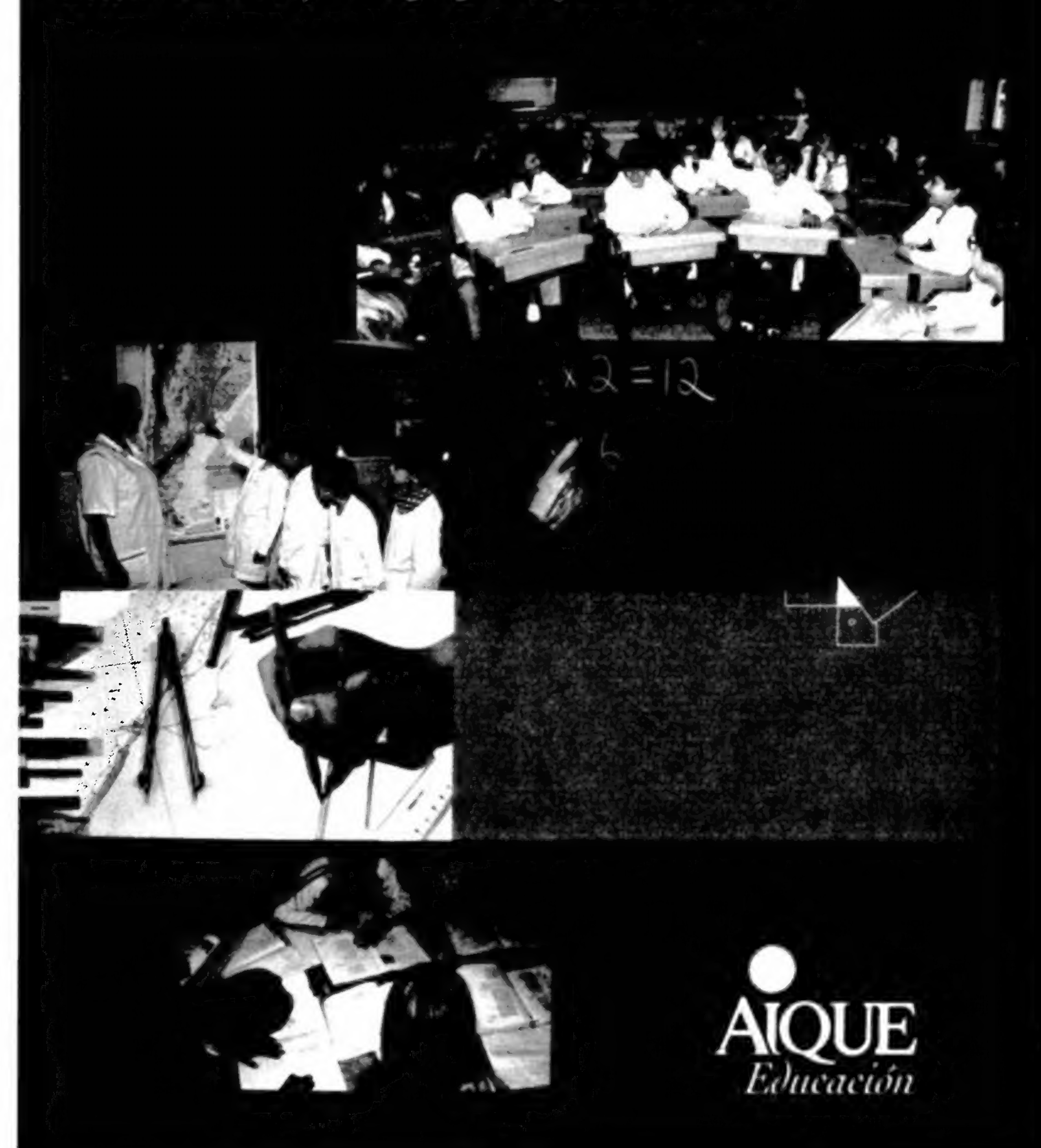
Andrea Alliaud
Estanislao Antelo

LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación



AIQUE
Educación

Andrea Alliaud



Es Doctora en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la misma facultad, institución en la que además dirige un programa de investigación destinado al estudio de la experiencia y el saber docente. Asimismo se desempeña como profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella.

Dirige el área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (IDIE/OEI), de la Argentina. Fue Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autora de numerosos artículos y libros destinados a la formación docente, como *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*.

Estanislao Antelo



Es pedagogo. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario; Máster en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Doctor en Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña hace más de 25 años como docente en diversas unidades académicas de grado y posgrado. Es profesor del Seminario "Problemas teóricos de la educación" en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés y cocoordina el curso de Posgrado en Educación Inicial y primera infancia en FLACSO Argentina. Es codirector de la revista *Cuaderno de pedagogía Rosario*.

Ha publicado libros y numerosos artículos en medios argentinos e internacionales. Sus trabajos actuales se proponen estudiar el valor de la enseñanza, los profesores y los maestros en la transmisión de la cultura.



LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación

Alliaud, Andrea
Los gajes del oficio : enseñanza, pedagogía y formación
Andrea Alliaud y Estanislao Antelo. - 1a ed. 1a reimp. -
Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2011.
176 p. ; 23x16 cm. - (Nueva carrera docente / Silvina Gvirtz)

ISBN 978-987-06-0215-6

1. Formación Docente. I. Antelo, Estanislao II. Título
CDD 371.1

Dirección editorial
Diego F. Barros

Edición
Elvira Boccia

Jefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Rafael Medel

Diseño de tapa
Gustavo Macri

Asistente de Colección
Magdalena Soloaga

Corrección
Cecilia Biagioli

Producción industrial
Pablo Sibione

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0215-6
Primera edición - Primera reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en septiembre de 2011 en
Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice

Los gajes del oficio

A Estanislao.
Andrea

A Andrea.
Estanislao

"El mundo sólo será feliz cuando todos los hombres tengan alma de artistas, es decir, cuando todos sientan el placer de su labor".
Auguste Rodin

Agradecimientos

Queremos reconocer especialmente la colaboración de Ana Laura Abramowski, Gabriela Diker, Silvina Feeney y Guadalupe Padin. Sus trabajos, lecturas, comentarios y sugerencias fueron muy valiosos para nosotros.

Prólogo

Silvina Gvirtz*

No es tarea sencilla ser maestro hoy. El emprendimiento implica conocer la disciplina que se enseña, saber cómo enseñarla, diversificar las estrategias didácticas en función de las necesidades que planifiquen y evalúen la tarea de los alumnos. Los requisitos no terminan allí. Los docentes tienen que ocuparse de generar una buena convivencia en clase, fortalecer el vínculo con los padres de sus alumnos, con sus superiores, con sus colegas, y además tienen que trabajar en equipo y solidariamente. Por si esto fuera poco, se espera de ellos que se conecten con otras instituciones sociales y profesionales (en el caso de que sus estudiantes así lo requieran). La enumeración de requisitos podría continuar.

El libro de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo se propone reflexionar sobre este problema desde una perspectiva lúcida y desafiante. Cuestiona el sentido común de lo que debe y no debe esperarse de un docente. Los autores nos provocan desde el título: definen el trabajo docente como un *oficio* y analizan los *gajes* de este oficio. La referencia a la palabra *oficio*, sacrilegio imperdonable para algunos, despierta curiosidad en otros. ¿Por qué definen los autores la tarea docente como un oficio y no, como un trabajo o una profesión?

* Silvina Gvirtz es Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como Directora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Es investigadora del CONICET, consultora externa de IIPE-UNESCO Buenos Aires y Directora General del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Publicó diecisiete libros, entre los cuales se encuentran *La Universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado* (Granica, 2009); *Going to School in Latin America* (Greenwood Press, 2008). Ha dirigido el proyecto de investigación *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú* (Aique, 2008). Es Directora del Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En 2009, fue profesora invitada de la State University of New York, en Albany.

El texto va más allá de la mera retórica. Alliaud y Antelo no se dejan engañar por las viejas polémicas sobre el tema. No cuestionan que la docencia sea un trabajo, pero toman distancia de una mirada prescriptiva, que lejos está de conmovernos. El oficio docente aparece en este libro como un trabajo de transformación de otros. Los autores sostienen que quien enseña tiene como meta fundamental el cambio en los otros, un cambio direccionado. Dicen, además, que la tarea tiene un componente vocacional, para horror de las vanguardias pedagógicas. Recuperan el carácter artístico de la enseñanza, el misterio que encierra y la cuota de autoría propia que tiene el proceso. Afirman que el oficio remite a la manera en la que cada uno hace su trabajo y convocan a que su ejercicio genere placer en quien lo ejerce. No son espurias las palabras del epígrafe con que comienza este libro. Uno de los más reconocidos escultores del mundo occidental, Auguste Rodin, reza: "El mundo sólo será feliz cuando todos los hombres tengan alma de artistas, es decir, cuando todos sientan el placer de su labor".

Esta cita, y el libro todo, apelan a revisar el sentido común y a recuperar el costado artesanal del trabajo, y el gusto por la enseñanza. Enfrentándose a ciertas certezas del sentido común, Alliaud y Antelo revisan un número significativo de conceptos y prejuicios. Se interrogan sobre los alcances y límites de la tarea de enseñar. Niegan que la innovación sea un atributo esencial de la buena enseñanza. Destacan, en paralelo, la importancia de la conservación de las buenas prácticas en el proceso pedagógico.

Adrede enfrentan supuestos arraigados en la pedagogía y se preguntan por las posibilidades de reemplazar, en el imaginario social, a la "maestra modelo". Se plantean si puede pensarse sencillamente en las "buenas maestras", trabajando en escuelas concretas y resolviendo problemas reales. Otra mística. En la construcción del texto, hacen posible y real este oficio. Lo acercan a quienes no somos ni seremos superhéroes. Sostienen que "Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume) tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas".

A continuación, se dirigen hacia un aspecto medular de la docencia: la formación y capacitación. Y basándose en investigaciones propias y ajenas, atribuyen una importancia poco reconocida a la biografía escolar de los maestros. ¿De dónde aprenden los maestros a ser maestros? ¿Lo hacen en los profesorados o replican las prácticas a las que se enfrentaron en su vida escolar? El profesorado, ¿debe *desenseñar* antes de empezar el camino? ¿Se puede olvidar el pasado escolar de los futuros maestros?

Ya para "sacar de quicio" —como diría mi mamá— a ciertos pedagogos, rescatan el valor del afecto en la docencia. Plantean la necesidad de sembrarlo y cosecharlo, y sostienen que el cariño de los alumnos produce una alta dosis de gratificación que vale la pena aprovechar. Citan a Andy Hargreaves al referirse a las "recompensas psíquicas de la enseñanza".

Otra perla del libro es la reflexión que hacen sobre la relación entre el cuidado y la enseñanza. Sostienen que *enseñar* y *asistir* no puede considerarse una antinomia y creen que ella es una oposición poco feliz.

El libro está escrito en un lenguaje claro y con un estilo cautivante, con el valor agregado de que sus autores son dos de los más destacados pedagogos de nuestro país. A pesar de no estar escrito por una sola pluma, no se encuentran disonancias lingüísticas o conceptuales. Por el contrario, se trata de un todo bien armonizado, un texto destinado a todo aquel que disfrute de un pensar inteligente, de salir del sentido común y que se anime a reformular preguntas y frases hechas.

Los gajes del oficio amerita ser leído por los futuros docentes y por aquellos profesores que creemos que es necesario revisar algunas certezas, que nos alejan del oficio de enseñar y nos encierran en un castillo teórico sin estudiantes, sin colegas, sin una realidad a la que responder.

Introducción

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

"Me gusta lo que hago, pero no sé cómo hacerlo". A diferencia de otras épocas en que esta frase era excepcional, en la actualidad, nos reúne a todos: pedagogos, educadores, formadores y docentes.

Reconocer que no se sabe no tiene por qué producir menoscabo. Por el contrario, en tanto se pone en juego un *no saber*, existe la posibilidad de encontrarse. Y precisamente, para no faltar al encuentro, decidimos escribir este libro. Escribir tampoco es una tarea fácil. El que escribe, como el que enseña, propone, dice lo que piensa, se apoya en lo que ha estudiado y, al hacerlo, se expone. Así y todo, la decisión final, o el destino de lo que se produce, pertenece a otro.

La idea de escribir este libro surgió en un momento de nuestras vidas en el que nos encontrábamos con algunas cosas hechas y pensadas, ya sea en forma conjunta o individualmente, con amores, acuerdos y variadas disputas. Decidimos, no obstante, juntar lo hecho, lo pensado (hace ya casi veinticinco años), lo que seguimos pensando, y también lo que nos queda por pensar y hacer. Nos juntamos, y juntamos lo que hicimos en torno a lo que, como a ustedes lectores, también nos ocupa y preocupa: la enseñanza, cierta atracción por el oficio y una dosis de admiración por la tarea docente.

Enseñar es difícil, es complejo, es dinámico, es cambiante, es relativo… es tanto que nunca alcanza. Aun los esfuerzos más nobles y los avances más osados culminan inevitablemente con un "No obstante…" o con un "No basta".

La formación y la capacitación docente suelen surgir como respuestas precipitadas a la dificultad que presenta la tarea docente. Las opciones son bien conocidas y no tienen casi opositores: contenidos, didáctica, estrategias, competencias, estándares. Contexto, sujeto, psicología, sociología, antropología cultural se añaden; y la lista se alarga de manera tal que nos aleja cada vez más, desdibujando la preocupación inicial. Así, la abundancia de alternativas para tratar de

solucionar el "cómo se hace" magnifica y complejiza la dificultad. La diversificación del menú engrandece el "todo lo puedo" (propio del que se ocupa o pretende ocuparse de modificar almas humanas) y, paradójicamente, deviene en fracaso.

Frente a los permanentes "no obstantes" y ante el fracaso imperante, en este libro, optamos por revalorizar dos aspectos no innovadores, más bien tradicionales, constitutivos de la tarea docente: la *transmisión* y el *oficio*. El elogio de la transmisión aparece reiteradamente a lo largo de este trabajo. Tratar la enseñanza desde la perspectiva del oficio nos permitió, por un lado, encontrar un lugar distanciado, resguardado y protegido en la propia tarea. Por el otro, en este libro, la enseñanza apareció redimensionada, más acá del *más allá* trascendental y un poquito más allá del procedimiento puramente terrenal.

Nuestra obra, la que aquí presentamos, refleja las diversas entradas por las que intentamos abordar la docencia. Asumimos desafíos y también los planteamos; nos preguntamos y encontramos algunas *claves* para seguir pensando. Transitando recorridos diversos nos topamos, más de una vez, con las mismas cuestiones: las grandezas y miserias del oficio, los modelos incorporados y las modelizaciones, el cuidado y el saber; la biografía, los inicios de la carrera, la experiencia y la vocación. Y, claro, la enseñanza, la pedagogía y la formación. Así es como, en algún caso, se plantean, en los distintos capítulos que componen el libro, referencias internas que aluden a relaciones, conexiones, reiteraciones o ampliaciones que fuimos encontrando mientras avanzábamos en la producción. De todos modos, nuevas búsquedas quedan por cuenta de quienes se atrevan a recorrer los caminos que quedan abiertos.

La intensidad con la que trabajamos y el modo en que tratamos la cuestión no nos quitó la alegría; quizás, otorgó un tenue eclecticismo a la obra.

Somos hijos de una época que solía jactarse de su saber y sus recetas, de la eficacia de sus propuestas y de su rechazo sistemático a la duda. Quizás por eso, andemos con cautela. Es que en el terreno educativo, cuando uno cree estar más cerca de *las claves* para enseñar mejor, algo se interpone y detiene las certezas. En materia de enseñanza, como en cualquier otra práctica que vincule a dos o más semejantes, los avances y retrocesos forman parte del paisaje.

Ni héroes ni temerosos, asumimos el desafío. Porque reconocemos, también, alguna *deuda* educativa. Formados en nuestra adolescencia y parte de la juventud en la escuela y en la universidad de la dictadura, dimos nuestros primeros pasos profesionales al compás de la democracia. Temor y aventura. Represión y apertura. Ni lerdos ni perezosos, pensamos, cuestionamos y tenemos algunas cosas para decir.

La enseñanza, la escuela, el oficio docente nos reúnen en esta oportunidad con ustedes, que seguramente están ocupados en temas de enseñanza, de pedagogía o de formación docente; que más allá del lugar de referencia y de la longitud del camino transitado, tienen intereses, preocupaciones, intrigas o, simplemente, necesidad de compartir lo que piensan, lo que hacen. Porque ocupado está quien no puede ser interrumpido. Quien se ocupa, lleva adelante una tarea. Y si bien una ocupación rememora espíritus bélicos, también evoca una dedicación especial, una atención muy particular al deseo de enseñar, que ocupa casi todo nuestro tiempo.

Y si somos interrumpidos, o si interrumpimos, es para decir: "Aun así, esta es nuestra obra, podemos y queremos mostrarla y compartirla con ustedes".

CAPÍTULO 1

¿A qué llamamos *enseñar*?[1]

Estanislao Antelo

Repartir y dar

La enseñanza es lo que mejor caracteriza a nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Si bien es cierto que casi todo el mundo puede enseñar cosas, no todos hacen de eso un oficio. ¿Qué cabe en la palabra *enseñanza*? ¿Qué prácticas? ¿Qué agentes? ¿Qué problemas?

Un recorrido inicial por el término *enseñanza* nos depara una versión bien conocida, que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. Es "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro" (Basabe y Cols, 2007: 126). La definición introduce un vocablo central para la acción educativa –*transmitir*–, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos: por un lado, *transmitir*, y por el otro, el aparentemente más ramplón, *enseñar*[2]. Si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza. Llevada al extremo, la idea le hace decir a Philippe Meirieu –en su carta dirigida a un joven profesor– que la profesión tiene sentido cuando en una clase, como resultado de una enseñanza, la transmisión se produce. Y acota: "Contra toda fatalidad y a pesar de

[1] Existe una conferencia que guarda alguna similitud con este texto, dictada a propósito del ciclo de conferencias, publicado en *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas*. Ver Antelo y otros (2007).

[2] Gabriela Diker (2004) realiza un esfuerzo analítico con el fin de mostrar los contactos y las diferencias entre los términos. Básicamente, señala que las diferencias entre transmitir y enseñar se localizan en las expectativas de los agentes, la direccionalidad de la acción, la relevancia del contenido y la sujeción a reglas. Debray (1997) afirma que mientras un periodista comunica, un profesor transmite. Para nosotros, enseñar es una de las maneras de conjugar el verbo ser. *Dime qué, cuánto y cómo te han enseñado y te diré quién eres*. En el transmitir y enseñar, en ambos casos, cierto que con variaciones, existe algo que se da, se reparte, se distribuye.

Norbert Elías en la que se lee: "La muerte no oculta misterio alguno. No abre ninguna puerta. Es el fin de un ser humano. Lo que sobrevive después de él es lo que [les] ha dado a los demás seres humanos, lo que permanece en la memoria de estos". Lo ejemplar de una vida es proporcional al tamaño de lo dado.

Por otro lado, alguien le enseña a otro la técnica del saque de tenis, sacando; o a tejer croché, tejiendo, sin derivar necesariamente de ese acto un comportamiento moral ejemplar. Conocemos la complejidad que inaugura la referencia a lo *ejemplar*, en tanto lo ejemplar exige cierta imitación, copia o reverencia. El ejemplo *indica* un camino para seguir, y conviene no olvidar que enseñar es, en cierta forma, indicar con el dedo. ¿Qué sería de la educación y de su ambición reformadora sin el dedo índice? El dedo utilizado con fines instructivos define espíritus educativos. Por un lado, en la enseñanza, se puede ver una dimensión meramente instrumental de la indicación que uno le da al otro, una indicación de algo que *sirve para*, relativamente despojada del deseo de mostrar el sitio de lo ejemplar. Por el otro, como destacaremos en este libro, el ejemplo puede erigirse en plan moralizador[4]. Por eso, todavía discutimos con tanto énfasis sobre los modelos y los prototipos que se han de seguir. En otra dirección, conocemos la larga y siempre renovada trayectoria del ejemplo en la formación de los aprendices. Todavía hoy existen numerosos y crecientes aprendizajes que anclan más en lo gestual que en la retórica explicativa del sermón. Los jóvenes enseñantes de pocas palabras que pululan por el terreno de las nuevas tecnologías son una señal para tener en cuenta. La preferencia del *geek*[5] por el silencio, a la hora de la mostración, es elocuente. Muchos prefieren, incluso, ahorrarse la explicación y hacerlo (con fastidio) por nosotros. "Te indico, pero si no lo entendés, lo hago por vos". El fastidio es menor[6].

Guiar para obrar en lo sucesivo

Cuando se enseña, lo que se reparte son guías para la acción. Una de las definiciones más instructivas de la enseñanza es la que la define como *guía para obrar en lo sucesivo*. Es importante insistir en no perder de vista el aspecto instrumental. No se trata sólo del sermón que indica en qué cosa uno debe transformarse, en el *cómo debo ser*, sino en *cómo debo proceder*. El

---

[4] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".

[5] Un *geek* es alguien que ama y usa con habilidad la tecnología, entendida como una forma de vida.

[6] Probablemente, hagan falta nuevos y mancomunados esfuerzos para comprender las continuidades y las mudanzas que parecen multiplicarse interpelando viejos, eficaces y saludables conceptos y prácticas pedagógicas inéditas.

imperativo es el suceso y no, el *deber ser*. ¿Cómo hago para obrar en lo sucesivo? ¿Cómo hago para llegar a...? ¿Cómo hago para escalar una montaña? ¿Cómo, para resolver una ecuación? ¿Cómo, para sacar del instrumento un sonido? ¿Cómo, para enseñar la Revolución francesa? Son preguntas simples, pero instructivas. Se puede arriesgar y afirmar que cada uno puede, por sus propios medios, enfrentarse al enigma de lo sucesivo, instintivamente. Es decir que es posible salir de casa, oler, mirar el sol, las nubes y llegar por primera vez al trabajo o a la cima de la montaña sin extraviarse, usando el instinto; es decir, es posible guiarse sin enseñanzas. Es que la enseñanza nombra algo que, en el resto de las especies animales, está resuelto. En apariencia, los animales desconocen lo desconocido de lo sucesivo; se orientan instintivamente y, por eso, no precisan ser provistos de guías para obrar. Sin embargo, es necesario recordar que la voluntad de guiar no deja de tener sus problemas. Un guía es, entre otras cosas, un *Führer*. El guía puede ser una pesada carga o la posibilidad de encontrar una salida. Los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades.

Mostrar, exponer y hacer ver

Una enseñanza se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, *enseñar* es casi como *mostrar*. "¿No me enseña, por favor, cómo llegar?". "Sí, tome por acá, vaya por allá...". El famoso *insignare* que todos estudiamos alguna vez es, en cierta medida, señalizar o significar, hacer signo, dejar signos, rastros, marcas. Una teoría del reparto de signos siempre es útil para la pedagogía. Pero el reparto exige mostrar o exponer. La enseñanza se conecta con la exposición. Exponer algo, ¿para qué? Para que sea visto y apreciado. No conviene perder de vista la idea de enseñar como *exposición*, que luego retomaremos. Tampoco es deseable perder de vista la importancia de la enseñanza como *señalización*. Quizá baste con pensar lo dificultoso que se torna transitar por una vida, un camino, una ruta no señalizada, a oscuras, llena de imprevistos.

Enseñar es además *dejar aparecer*. Ya no es el mismo registro. *Dejar aparecer* o *dejar ver*. Dejar ver algo involuntariamente. A veces, se dice: "Mostró la hilacha" o "Mostró las cartas". Es una expresión gráfica del asunto. Involuntariamente, se enseñó algo, en el sentido de mostrar sin querer. Es evidente que hay un montón de cosas que se enseñan sin intención, aunque la enseñanza es o parece ser, por definición, un acto intencional. La innegable vecindad entre intento e

intención no debe confundirnos. Lo deliberado de lo intencional no mitiga el carácter tentativo del intento entendido como propósito. Por eso se suele decir que los chicos aprenden, a pesar de los maestros, o incluso, contra los maestros. Uno aprende, a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente.

Resumimos entonces esos sentidos, esas versiones que no se anulan entre sí sino que, en ocasiones, se complementan. Por un lado, lo más conocido: dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información. Por el otro, la enseñanza entendida como provisión de guías para obrar en lo sucesivo. En tercer lugar, la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado. Y, por último, la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer, dejar aparecer y hacer ver.

¿Por qué hay que enseñar?

Provisiones y orientaciones

Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los *cachorros humanos*, lo hacen sin medios de orientación, sin lo que podríamos llamar *Planes educar*. Así como existen los *Planes trabajar*[7], existen también los *Planes educar*. Enseñar es repartir esos planes. Esa es la tarea del educador que, por supuesto, entra en colisión con el reparto de otros planes. Hay gente que reparte *Paco*. Hay otros que reparten números y letras. Algunos no reparten nada. Otros quieren repartir todo y ahogan. Lo cierto es que hay que enseñar porque un cachorro de los *nuestros*, en el inicio, no consigue llegar por sus propios medios a ningún lado. No puede. No hay manera, no tiene ninguna chance.

El reparto de medios de orientación es estrictamente diferencial, porque lo propio de lo humano es la diferencia y la variación. A pesar de que una madre reparte más o menos los mismos planes de orientación, cada una de las crías hace con ellos una cosa totalmente distinta. Lo común en el inicio, la igualdad que equipara a los cachorros humanos, es que vienen al mundo crónicamente desorientados, sin colores, sin sabores, sin números, sin geografías, sin Egipto y sin el polinomio. Si bien es habitual derivar de esa evidencia un déficit o caren-

[7] Es el nombre que, en la Argentina, tienen los empleos públicos transitorios. El plan es una ayuda económica que se reparte entre los sectores más pobres y sin trabajo.

cia, también es posible localizar en esa *falta* inicial una posibilidad. Así lo plantea Julio Moreno[8] (2002).

Ricardo Baquero (2007) afirma que los niños no tienen intenciones de conectarse espontáneamente con el mundo. Es común pensar que hay algo en el niño, algo natural, que hace que esté ávido de conectarse con el mundo. Pero no. Los niños se conectan con el mundo si los adultos les enseñan algo de él. Si no, los pequeños no tienen ninguna oportunidad de conectarse con el mundo. Esa idea suele asociarse a otra que pretende afirmar lo siguiente: si uno estimula algo en el niño, este se va a orientar naturalmente. Pero para que el niño se oriente (o se desoriente), precisa una enseñanza, y una enseñanza es otra cosa que un estímulo. Entre el estímulo o el despertar de una potencialidad y una enseñanza, hay un abismo.

Immanuel Kant (1991) lo decía más precisamente en su *Pedagogía*. En ese libro corto y magistral, este autor afirma que un animal lo es ya todo por su instinto. Una razón extraña lo ha provisto de todo. Usa ese verbo, que es clave para los educadores: *proveer*. Un animal está ya provisto, no le falta nada. Pero el hombre no tiene ningún instinto y ha de construirse, él mismo, el plan de su conducta. ¿Cuál es el problema, según Kant? Como dicho plan no está a su disposición inmediatamente –ya que ningún bebé recién nacido puede él mismo construírselo–, los demás tienen que realizar esa construcción.

¿A qué llamamos *enseñar*? Al reparto sistemático de planes de conducta que permiten que las crías se orienten en la vida. Evidentemente, semejante cosa, por suerte, fracasa. Porque, si esto se cumpliera a rajatabla, manejaríamos (orientaríamos *a piacere*) el mundo. Y, como todos sabemos, no manejamos el mundo ni lo vamos a hacer. Porque existe entre unos y otros lo no calculable, lo que ninguna provisión puede prever (Antelo, 2005). Existe el azar y la contingencia. Y por eso, en el acto de enseñar, el que gobierna siempre es el otro. Volveremos sobre esta cuestión.

A esos conjuntos orientadores, los llamamos *conocimiento*. Es Norbert Elías (1994) quien lo define en esos términos. Conocimiento es el conjunto de significados sociales, construidos por los hombres, cuya función principal es proporcionar medios de orientación. A diferencia del animal, que viene con los

[8] En el caso del hombre, la paradoja radica en lo que Moreno llama "defecto de su animalidad" (2002: 40 y siguientes). El hombre es un animal fallado; y esa falla lo empuja a la cultura, es decir, a la selección, registro y transmisión de los bienes circulantes. Esto plantea un problema complejo. La carencia o la falta de ser en el inicio es lo que da fuerza al deseo de enseñar. Lo que está en juego es la relación compleja que la enseñanza guarda con las ideas de posesión y patrimonio. Si unos tienen lo que otros no, la asimetría y la heteronomía son inherentes a la cuestión humana. Pero la posesión y la carencia no se ligan necesariamente con el desprecio. Examinamos esta cuestión en el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

medios de orientación incorporados, en el caso del humano, estos deben ser aprendidos de otros mayores que han acumulado pacientemente esos significados en un fondo común cultural de conocimientos. ¿Qué tiene, en mayor medida, el que conoce y qué no tiene quien no conoce? Orientación. Elías no habla de la *buena* orientación. Nuevamente, en el arranque, la orientación no es hacia el bien o hacia el mal, es orientación, a secas. Nosotros somos los únicos animales (es lo que sostienen tanto Kant como Jean-Jacques Rousseau) que tenemos esa falla crónica, esa inmadurez crónica que nos lanza a la cultura y nos obliga a procurar los medios de orientación de otra manera.

Elías ejemplifica esta función clave del reparto de enseñanzas mostrando, en una época dada, el predominio de los medios de orientación divinos. Hace apenas unos cientos de años, mucha gente creía que los fenómenos atmosféricos eran producto de la ira de Dios. A decir verdad, casi la totalidad de la existencia estaba regulada por lo divino, entendido fundamentalmente como un medio de orientación. Elías se pregunta lo siguiente: ¿estaban equivocados aquellos cuyos cuerpos se movían al son del mandato divino? No. De ninguna manera. ¿Por qué? Porque eso les servía como un medio de orientación. Los medios de orientación sirven para moverse, para orientarse, para vivir. Si un alumno entra a la escuela y pega, su pegar no cabe en la distinción malo/bueno. Puede decirse que es malo, pero eso no describe la situación. Una pregunta que es posible hacer es: ¿qué otros medios de orientación tiene que no sean la patada y el puño? ¿Tiene alguna otra guía para la acción que no sea el golpe? ¿Alguien le repartió, alguna vez, algún otro medio de orientación?

Repartir es un verbo de uso generalizado a la hora de describir la pelea. Si nadie le repartió ("Darle para que tenga", dice bien el habla popular), no se puede pedir que se oriente de otra manera. Si el único medio de orientación que tiene es la fuerza, casi seguramente actuará conforme a ella. Lo que se impone y se propaga como resultado del trabajo sobre lo enseñado no siempre es lo verdadero, lo correcto, lo deseado o lo mejor (Moreno, óp. cit.: 246).

Enseñanza obligatoria

¿Qué pasaría si los cachorros humanos vinieran hechos, ya enseñados? Imaginemos un primer día de clases. El maestro entra y enseña, *da* los números. Pero un nene de cuatro o cinco años levanta la mano, empieza a contar y no para, resuelve un teorema y organiza la contabilidad hogareña. O también procede así cuando el docente enseña la enseñanza de los colores, de la historia, de la geografía, de las destrezas físicas, es decir, lo que se suele enseñar

todos los días en las escuelas. ¿Qué pasaría si estos cachorros vinieran con los signos incorporados? Es una pregunta que no se hace, pero es útil formularla. Probablemente, los educadores no tendríamos trabajo, o nuestro trabajo no estaría centrado en la enseñanza. Si tenemos trabajo para hacer es porque (por ahora) los chicos no vienen hechos, ni tampoco el mundo que los recibe y les da lugar. Ni el hombre ni el mundo son datos primos.

Dos películas recientes muestran lo que está en juego. Una se llama *Niños del hombre* (2006), del director Alfonso Cuarón. Es un filme de ciencia ficción donde lo que se pone en cuestión es el tema de la fertilidad. Por algún mecanismo que ignoramos, se acaba la fertilidad en el mundo. No hay más fertilidad, entonces, toda la película gira alrededor de la única mujer embarazada en el mundo, que guarda una promesa de continuidad y de educación. El interés radica en que alguien allí se pregunta cómo sería un mundo sin la voz de los chicos, cómo sería una escuela sin chicos, qué haríamos si no vinieran los nuevos al mundo.

La otra película se llama *La isla* (2005), del director Michael Bay, y también es de ciencia ficción. Allí lo relevante es que los clones nacen adultos. El período de crianza lo hacen en unas bolsas con una especie de líquido que se supone que los alimenta y conserva, y van creciendo y creciendo. Y sólo ingresan al mundo siendo adultos. La película tematiza una de las fantasías primordiales de los adultos. ¿Cuándo los hijos, efectivamente, van a crecer? En el filme, se puede ver el lugar que ocupa en nuestras vidas la crianza. Es impactante constatar cómo se sortea, se pasa por alto la crianza. Es decir, el reparto de signos se hace mecánicamente: se instala un chip en la memoria, y no hay que andar dibujando células en el pizarrón ni nada por el estilo. Uno le pone el chip al cachorro humano, y este ya se transforma en un adulto.

Repitamos: ¿por qué hay que enseñar? Porque en el *Homo sapiens*, los medios de orientación no se pasan de una generación a otra automáticamente, como sí sucede en el mundo animal. Los animales dejan pistas químicas. Un animal le deja a otro individuo de su especie una pista química que, de alguna manera, genéticamente, hace que cada animal se oriente y repita su comportamiento, de la misma forma que hace doscientos mil años. Para que la especie se mantenga, tiene que haber repetición, desde el punto de vista genético. Por eso, en el mundo animal, criar, como dice Julio Moreno, es cuidar genes. ¿Cuál es una buena cría en el mundo animal? La que produce buenos genes. Aquellos aptos para sobrevivir. No hay animales despistados.

En nuestro caso, las pistas no son químicas, porque estamos fallados en ese rubro; ellas son culturales. En ese sentido, decimos que enseñar es proporcionar pistas. Una generación no le transmite a la otra los medios de orientación

automáticamente, por ósmosis, sino que se requiere un enorme esfuerzo. Por eso, en el mundo animal, el período de crianza, salvo muy pocas excepciones, es mínimo. Mientras que, en nuestro caso, es extendido. Demasiado, en ocasiones. Lo que en el animal es pura señal química, en el *Homo sapiens*, es transmisión y archivo. Selección, registro y archivo. Esas son las características básicas de la transmisión entre los *Homo sapiens*. La transmisión, por supuesto, tiene distintos soportes: oral, escrito, virtual. Puede variar, pero lo que no puede no haber es transmisión, enseñanza.

Philippe Meirieu afirma lo siguiente: la enseñanza es obligatoria, y el aprendizaje es una decisión[9]. No se puede no enseñar, porque la enseñanza es obligatoria. Otra cuestión es lo que el otro hace con lo enseñado. No se puede no enseñar, porque el mundo no es sin signos. Se precisan signos y, como los que vienen al mundo lo hacen sin signos, hay que repartirlos.

¿Para qué hay que enseñar?

Dar armas y herramientas para...

¿Para qué hay que ir a la escuela? Disponemos de una expresión que es muy gráfica: para desenvolverse en la vida. Y tenemos otra que es todavía más gráfica: hay que enseñar para dar armas o herramientas a los chicos a fin de que puedan desenvolverse en la vida. En un mundo crecientemente armado, se torna *simpático* que sean armas... Si uno lo lee al revés, ¿qué quiere decir? Para desenvolverse en la vida, se precisan armas o herramientas. ¿De dónde las sacan las nuevas generaciones? Se las damos nosotros. Las armas, las herramientas, las puede cargar el diablo, es cierto, pero las reparten los hombres, los adultos. Ningún chico viene con el arma incorporada. Si un chico aparece con un arma es porque, previamente, alguien la ha puesto a su disposición.

Pero también se enseña para que uno pueda aprender a relacionarse con los demás. Porque, a vivir con otros, se aprende. Y esas enseñanzas son las primeras armas que, en muchos aspectos, condicionan lo que uno va a ser después toda su vida. Como señalamos, se usa mucho entre educadores y educandos la expresión *marca*. La enseñanza, en tanto signo y seña que se deja, es una marca. Unos dicen: "Me dejó marcas...". Hay algunas que son indelebles; otras pueden borrarse con suerte disímil. El filósofo liberal Richard Rorty

---

[9] Meirieu afirma enfáticamente esta idea en *Frankenstein educador* (1998). Y coloca la responsabilidad del lado del destinatario. El que decide es el otro. Dice: "Puedo enseñarle a nadar a otro, pero no me puedo tirar a la pileta por él".

(1991) afirma que somos el resultado de esas marcas ciegas que, reunidas, bien podrían denominarse *educación*. Inspirado en los trabajos de Sigmund Freud y Friedrich Nietzsche, Rorty recuerda que somos el resultado de la contingencia de una educación.

Kant y Rousseau definían la educación de una manera similar: todo aquello de lo que carecemos al nacer nos es dado por la educación; somos el resultado de lo que la educación ha hecho de nosotros. En la definición, existe una llamativa conexión entre lo que uno es y las enseñanzas que recibió. En realidad, Kant y Rousseau[10] decían que somos el resultado, no tanto de lo que nos ha sido dado, sino de lo que hemos conseguido hacer, cada uno de nosotros, con lo que nos ha sido dado. Es decir, ambos le otorgaban un lugar relevante a la diferencia entre lo *dado* y lo *adquirido*. Porque nos diferenciamos del animal y de sus caracteres adquiridos en que eso que nos ha sido dado varía a partir de nuestras intervenciones. Siempre, por definición, traicionamos lo que nos ha sido dado. El *Homo sapiens* es aquel animal que va siempre más allá de las marcas. Si no, seríamos clones, copias, réplicas exactas.

Otra cuestión sobre el para qué hay que enseñar: para hacer durar, para trascender. Régis Debray (1997) dice: "Para que lo que vive conmigo no muera conmigo". Si una sociedad pretende que lo que viva con uno no muera con uno —¿no es un tanto pretencioso?—, tiene que enseñarlo. Y este tema plantea, además, una tensión irresoluble en las cuestiones ligadas a la enseñanza, entre la tradición y la innovación, entre lo viejo y lo nuevo. Es preciso recordarles a los amantes de la innovación que la educación vive de la conservación. No parece poder haber una educación que en un punto no sea conservadora. Aprendemos eso tempranamente. Como dijimos, transmitir es dar el mundo, y para dar el mundo, es preciso apropiárselo previamente. Enseñar lo conservado, eso es educar. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos, y con ciertas prácticas ligadas a la custodia, al acopio, al registro y a la colección, así como con otras vinculadas a la distribución y al reparto, es inevitable. Tan inevitable como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto entre las nuevas generaciones. Cuando una educación tiene lugar, se pone en marcha la maquinaria que fabrica patrimonios y oferta repertorios. Es cierto que se conserva con afanes bien diferenciados. Por un lado, se conserva para protegerse del carácter inexorable de la variación, del movimiento y

[10] Rousseau suele ser interpretado como abstencionista, a la hora de enseñar. Sin embargo, su referencia a la "perfectibilidad", definida como el deporte que permite la variación y, por ende, el advenimiento de la especie humana, lo devuelve al terreno de los signos y su relación con la naturaleza.

de la libertad que presupone la intervención que todo destinatario realiza sobre lo conservado. Es decir, se conserva por temor. ¿No es esa quizás la definición más ajustada de *conservadurismo*? Por el otro, se conserva para luego poder suministrar las guías que permiten obrar en lo sucesivo y que faltan en la cría inmadura y débil, al nacer. Es decir que se conserva para posibilitar la vida. No hay otra chance que conservar para suministrar.

Sabemos que los conservadores temen lo joven y lo condenan. Incluso, algunos conservadores jóvenes (abundan en el terreno pedagógico) odian a los jóvenes. Les producen envidia y escozor. Olvidan que lo/s viejo/s está/n para ser abandonado/s. La asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. Que uno más viejo sepa más no se traduce en una pedagogía rancia. El prestigio de lo *viejo* radica en su distorsión. En educación, también se trata de hacer que lo viejo (y los viejos) diga (y digan) otra cosa. Para que el pasado diga otra cosa, hay que seleccionar un pasado, es decir, labrarlo, repartirlo y enseñarlo. Borges escribía: "El pasado es arcilla que el presente labra a su antojo. Interminablemente…" (1989: 493). Es importante la figura, porque usamos la palabra *arcilla* durante mucho tiempo en educación. En los primeros años, el niño es maleable como una arcilla. Maleable no es doblegable. A la maleabilidad, no le sigue la dominación. El trabajo permanente sobre lo que viene es trabajo educativo. Y nótese la magnitud de la afirmación borgeana: "a su antojo", "interminablemente". Pero para que el antojo tenga lugar, para que uno pueda variar y hacer que el pasado diga otra cosa, primero, debe disponer de un pasado. ¿De dónde se obtiene, sino del trabajo sobre lo que nos ha sido dado?

¿Qué hay que enseñar?

Habilitar los accesos

Los que estudiamos educación lo sabemos, tenemos una respuesta clásica que supo dar uno de nuestros padres para definir aquello que hay que enseñar: "Todo a todos". Eso es lo que hay que enseñar. Es cierto que es imposible enseñar todo. Pero es interesante mantener esa idea en el horizonte. *Todo* quiere decir *sin restricciones*. El acceso a los signos debe ser irrestricto. Esto no quiere decir que no debe haber dificultad para apropiárselos. El acceso no es sin dificultad. Quiere decir que no precisamos *patovicas* que custodien los signos. Todos esos *carcamanes* que bregan por la fiesta de la restricción son temerosos de la fuerza de la enseñanza y de su destino impredecible. Probablemente no se trate tanto de permitir, sino de provocar el acceso. Como si en la feria de los signos conmináramos a las nuevas generaciones a que "pasen y vean". Todos los signos disponibles deben ser

puestos a circular. La oferta, que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida. Por supuesto que existe la gradualidad y que hay significados que no pueden darse indistintamente a niños y adultos. Sin restricciones también quiere decir que los adultos repartidores, enseñantes, no pueden tener repertorios restringidos si es que desean enseñar la totalidad de los signos disponibles a todos. Lo irrestricto no es exotismo o rebeldía, es básicamente lo justo. Pero no sólo tenemos que disponer los signos sin restricciones, sino los mecanismos, los soportes, las historias que los hacen posibles y, lo más decisivo, las luchas que se libran por el monopolio del reparto.

Son numerosos los que afirman que enseñar es, en buena medida, enseñar lo aún no enseñado, lo otro, lo habitualmente incomprensible por distante, extraño e inaccesible. No es cuestión de hacerse el exótico o de hacer un culto de la extranjeridad y la diferencia.

La tarea educativa consiste, desde un punto de vista técnico, en proveer lo que las sociedades han acumulado pacientemente. Las primeras guías para la acción: los números, las letras, lo escrito, lo visto, lo escuchado, el mundo. Eso no puede, por definición, resultar familiar al cachorro humano que viene al mundo de los signos. Existe una figura literaria, pero también real, que muestra bastante claramente la cuestión. Es la que provoca el conocimiento de una persona fascinante. ¿Dónde está la fascinación que ejerce el fascinador? En general, está en que describe el mundo de otra manera, lo ilumina de un modo distinto, lo pinta de otra forma[11]. O, a lo mejor, dice las mismas cosas que ya se

---

[11] Dos breves párrafos de dos notables escritores muestran con belleza y sencillez lo que, a tientas, he tratado de expresar. Se trata de textos de Juan José Saer y de Hanif Kureishi: "(...) esa cena tranquila con ellos en el jardín, primero en la penumbra tibia del anochecer y después a la luz de un farol discreto colgado de un árbol, le ofrecía la alteridad del mundo, estilo, sabores, hábitos, comportamiento, conversación, diferentes de todo lo que había conocido hasta ese momento; esa noche tuvo la impresión de salir por primera vez del círculo mágico de lo familiar; los años de Rosario, las pensiones, el restaurante universitario, la facultad, los bares eran en cierto modo la prolongación de la vida de familia: con Riera y Lucía, a partir de esa noche, el punto de vista se desplazó, y desde esa perspectiva nueva, el universo entero cambiaba; otros que no eran Chade y la India, su padre asesinado, sus libros de Filosofía, él mismo moldeaban, a su manera, en un túnel paralelo al de ellos, la arcilla blanda del mundo dándole la forma caprichosa de su extravío y de su deseo, y ese mundo inédito que Nula comenzaba a entrever lo atraía tanto como la carne viviente de Lucía.
—Estabas enamorado de los dos —dice Diana.
—No —dice Nula—. De la luz nueva que proyectaban sobre el mundo" (Saer, 2005: 269).
"La opinión en los suburbios era que, como el mundo era terrorífico, uno tenía que mantenerse tan alejado de él como fuera posible, aferrándose a lo conocido (...). Lo que también aprendí en aquellas primeras relaciones fue que el amor y el sexo, al arrancarte de tu familia, te llevan al territorio extranjero de otras familias, desde cuya ventajosa posición puedes ver a la tuya propia como un objetivo abstracto, simplemente como otra familia que lucha en el mundo, en vez de verla como el mundo entero, y que eso era desconcertante, como cuestionarse una religión al tiempo que quieres creer en Dios (...). Había comprendido que leer ficción puede aumentar las posibilidades de la conciencia, mostrando que hay más significado e interés en el mundo de lo que uno pudiera pensar. Leer una novela era como estar con una persona fascinante que te iba mostrando su mundo. Para mí, la filosofía era otra clase de concentración. Las teorías parecían maneras de crear más categorías de percepción" (Kureishi, 2005: 134 y siguientes).

sabían, pero de otra manera. Y resulta que, como las dice de un modo diferente, ya no son las mismas. El mismo Ricardo Baquero (óp. cit.) señala algo crucial en referencia al trabajo con niños cuando afirma que es en la interacción, en ese raro y contingente intercambio inicial, donde se labra una vida. Para que esa interacción tenga sentido, tiene que haber diferencias. Por eso, la enseñanza siempre es la enseñanza de lo que está más lejos, de lo que es extraño, de lo no familiar. Como sugerimos y repetimos, lo curioso (y, en general, olvidado) es que la escuela se inventó, básicamente, con ese fin: ir más allá de lo familiar, irse. Una enseñanza funciona cuando permite moverse. La educación es puro movimiento: si no hay movimiento, no hay educación. Si los destinatarios varían, si hacen otra cosa con los signos que les hemos dado, tenemos que celebrar. Aun cuando hagan algo que no nos guste. Porque no somos dueños de lo que las nuevas generaciones van a hacer con los signos. Lo difícil de soportar es no saber demasiado sobre el destino de lo que se transmite. Lo escandaloso, como sugerimos, es aceptar que, en cuestiones de educación, el que manda es siempre el otro. El otro decide trabajar a su antojo, sin demasiadas restricciones, sobre lo conservado pacientemente.

Los formadores de conciencias no soportan el derecho a la indiferencia. Los motivadores profesionales, la negativa a participar del intercambio. La tarea es enseñar. Aparentemente, eso elige un enseñante. Y quien elige eso, pudiendo elegir otra cosa, es porque disfruta enseñando, es decir que, en un punto, o en más de un punto, la pasa bien.

Por último, no se enseña solamente lo que uno piensa que está bien. Eso es mezquindad. Lo que se enseña es el resultado de unas batallas eternas más o menos silenciosas. Un filósofo de los inquietos, Peter Sloterdijk (2003), afirma que se enseña la riqueza acumulada. Y, para enseñar, se debe apreciar lo conservado y acumulado. Es más, afirma que ser progresista es luchar contra todas las formas de pobreza. El problema, antiquísimo, es quién decide a qué llamamos riqueza y qué merece la pena ser conservado. ¿Debemos enseñar el teorema de Pitágoras? ¿Ecología? ¿Música pop? ¿Qué diferencia a un niño que tiene varias versiones de cómo cruzar la calle del que tiene una sola versión? ¿Qué distingue al que tiene acceso a una gama casi infinita de imágenes del que sólo ve las paredes del *shopping* o la chapa de la casilla? ¿Qué, al que tiene adjetivos, sustantivos, participios y gerundios del que no los posee?

¿Cómo enseñar?

Enseñando[12]

Por suerte, hay varias instrucciones sobre cómo enseñar. Las instrucciones son relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer) basados en lo que se ha hecho. Pero tienen una dificultad evidente: en tanto aquellas suelen estar basadas en la experiencia, su capacidad de ser transferidas es restringida.

El problema es el que sugiere George Steiner: "No es fácil entender cómo se produce la transmisión, así como la razón de que haya textos milenarios que, para algunas personas, no han perdido nada de su capacidad de provocación, de su vitalidad, de su fuerza para impresionar" (2005: 126). El asunto es conocido. La enseñanza es exitosa si consigue provocar, impresionar, despertar curiosidad, suscitar interés, etcétera. Pero a contramano de los numerosos expertos en motivaciones, despertares y habilidades para suscitar, Steiner sostiene que no es fácil entender cómo funciona. Es decir, que es poco lo que sabemos a priori sobre el destino de una enseñanza. O sabemos cuando ya es tarde. O sabemos que no sabemos y, entonces, sabemos lo más importante.

Jon Elster afirma: "Nada resulta menos impresionante que una conducta destinada a impresionar al otro" (1988: 99). ¿Cuál es el problema que el enunciado obliga a considerar? Si la enseñanza coloca como meta principal de su actividad la búsqueda de un estado determinado en el otro, un estado emocional *x*, ese estado nos elude. Nada impresiona menos que un *impresionador* profesional. Por ejemplo, consideremos lo que habitualmente sucede con dos temas como la creatividad o la espontaneidad. La creatividad se ha vuelto un asunto bastante deseado, sobre todo, en los primeros niveles de la enseñanza escolarizada. Se repite aquí y allá que tenemos que inventar actividades que propicien la creatividad, formar niños creativos, libres, autónomos, etcétera. Pero ¿cuál es el obstáculo? Que no es posible provocar creatividad mediante una orden o un deseo. La demanda creciente de creatividad no hace más que destacar su escasez.

Otro tanto ocurre cuando pretendemos, por ejemplo, que los alumnos sean críticos o espontáneos. Son todos estados que hay que alcanzar y que, en cier-

[12] En este libro, es posible localizar argumentos que procuran responder a esta pregunta tan actual y tan difícil, especialmente, en el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia". En este sentido, priorizaré aquellos aspectos que se interrogan por el destino de una enseñanza.

ta forma, motorizan la enseñanza. Ya casi ni se escucha decir que tenemos que enseñar (mejor) para que los chicos aprendan, es decir, para que se apropien de los signos circulantes. Ahora, las estrategias de enseñanza o los esfuerzos para enseñar mejor están teñidos por la búsqueda de esos estados imposibles. ¿Por qué imposibles? No porque no existan; de hecho, existen seres creativos, naturales, espontáneos y críticos[13]. Lo que Elster indica es que, si pongo *eso* como la meta principal de mi actividad, tengo el fracaso garantizado. Dice lo siguiente: "La actitud intencional es incompatible con estados que son esencialmente subproductos" (ibíd.: 93). Subproductos son aquellos estados cuyo intento de generarlos están condenados al fracaso. Los llama *inaccesibles*; es decir, la tentativa misma de producirlos impide su realización. No quiere decir que no se produzcan, sino que sólo se originan por añadidura o, como sostiene Elster, como subproductos de acciones realizadas con otro fines. Esto no significa que, como resultado de una enseñanza, no se consiga, a veces, que los chicos sean creativos, naturales, espontáneos y críticos. El problema es que eso nunca se produce intencionalmente. Es más, la intencionalidad —que, en apariencia, como sostuvimos en el comienzo, no puede faltar en el acto de enseñar— no garantiza nada y, en ocasiones, puede ser contraproducente, tanto como la tentativa de despojarse intencionalmente de intencionalidad. Entonces, hay una diferencia abismal entre enseñar la célula con la pretensión de obtener un chico creativo, natural, espontáneo o crítico y enseñar la célula porque es lo que se ha elegido hacer (esa es nuestra tarea), independientemente de esos estados imposibles anhelados y porque consideramos (con justificación o sin ella) que, para vivir en este mundo, se precisa saber sobre la célula. Por eso, la pregunta inmediata es: ¿qué pasa si se abandona la búsqueda de ese estado? ¿Con qué se queda un educador? Se queda a solas con la enseñanza. Que, siempre es oportuno recordar, es el oficio que reúne a los enseñantes. Esa es la tarea, ese es el foco de la tarea.

Ahora, ¿cómo se aprende a enseñar mejor? Esa es una pregunta distinta. Focaliza una pretensión, ambiciona una mejoría, quiere un resultado. Hemos destinado en este mismo volumen importantes dosis de energía para sugerir algunos caminos posibles en el inicio de la profesión. Pero, como veremos, el o los resultados de una enseñanza —claro que la enseñanza tiene sus resultados—, los que suelen ser lo más importante, llegan tarde y no siempre están en manos de los enseñantes.

---

[13] Intentamos utilizar las ideas de Elster para pensar la enseñanza de la experiencia dictatorial en la Argentina, en una mesa denominada "Memoria, educación y transmisión". El resultado fue publicado en un libro denominado *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (Antelo, 2007).

En general, es conocida la relación causal entre enseñanza y aprendizaje. Uno enseña; y el otro... puede aprender, o no. Pero si la enseñanza es un intento: ¿cuál es la garantía de que encuentre su rumbo? ¿Cómo y cuándo sabemos si el intento tiene éxito? ¿Cómo sabemos si llega a destino? Hablamos de *destinos* y *destinatarios*, y usamos estas expresiones *postales*, pues tienen utilidad. Alguien escribe una carta y, si nada definitivo se interpone, llega al destinatario: el ciclo se cierra. Pero las cartas pueden perderse y no encontrar a sus destinatarios. Otro tanto ocurre con una enseñanza. Puede haber enseñanza y, sin embargo, no producirse el aprendizaje (Basabe y Cols, óp. cit.: 127). Las autoras recuerdan que, entre enseñanza y aprendizaje, no hay una lógica causal. Una cosa no lleva a la otra. Muestran con inteligencia y claridad la complejidad de los aspectos intencionales o incidentales a la hora de enseñar. Diferencian el esfuerzo sistemático y deliberado con la voluntad de influenciar al otro, del aprendizaje ocasional que sucede "en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos". Y afirman algo llamativo: "En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza" (ibíd.: 128). ¿Es realmente así? ¿Habremos de contentarnos con la constatación y con mitigar la angustia que puede causar no saber a priori el destino de nuestros intentos? Una posibilidad que excede la ambición de este texto consiste en internarse en los laberintos de las numerosas teorías del aprendizaje con el objeto de inspeccionar la lógica que regula el famoso par enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva psicológica. Otra posibilidad consiste en fundir, sin prolegómenos, los términos (los educadores más antiguos, probablemente, recuerden el pasar transitorio por el vocabulario pedagógico del famoso término *enseñaje*) y apelar a la no menos conocida muletilla de la *relación dialéctica*. Pero también es posible conjeturar acerca de la posibilidad de mantener la lógica causal desde otra perspectiva. Es claro que la causalidad ronda entre el enseñar y el aprender. Pero tal vez, no lo hace sólo proactivamente. Es probable que se trate de otra manera de entender la causalidad. ¿Existe algo parecido a una lógica retroactiva? ¿Puede un efecto preceder a su causa?[14]

[14] Slavoj Zizek sostiene en dos de sus libros: "Si, no obstante, la teoría lacaniana insiste categóricamente en que una carta sí llega siempre a su destino, no es debido a una inconmovible creencia en la teleología, en la facultad de un mensaje para alcanzar su meta preestablecida (...) su verdadero destinatario no es el orden empírico que puede recibirla o no, sino el gran Otro, el propio orden simbólico, que la recibe *en el momento en que la carta es puesta en circulación*, esto es, el momento en que el remitente externaliza su mensaje, la entrega al Otro, el momento en que el Otro toma conocimiento de la carta y con ello libera al remitente de la responsabilidad por la misma" (1994: 23).
"Lo que caracteriza al registro simbólico es su modo específico de causalidad, a saber: la causalidad *retroactiva*. La causalidad positiva, 'sustancial', es lineal y proactiva: la causa precede a su efecto; en el registro simbólico, en cambio, 'el tiempo corre hacia atrás': la eficacia simbólica (para tomar esa expresión de Claude Lévi-Strauss) consiste en una 'continua reescritura del propio pasado', en incluir huellas significantes del pasado en nuevos contextos que modifican retroactivamente su significado" (1998: 263).

Con las cartas, ¿sucede algo similar que con la enseñanza? ¿Toda enseñanza llega a destino? ¿Es el aprendizaje entonces el que sanciona una enseñanza? ¿Sólo sabemos que hubo una enseñanza cuando hay aprendizaje y no, antes? Las enseñanzas, ¿no se pierden? La cuestión se vuelve relevante en la medida que afecta los resultados de la enseñanza, los resultados de una educación. Como hemos planteado, en la tarea del enseñar, se buscan resultados esforzándose por armar una considerable y sofisticada provisión de guías para obrar en lo sucesivo (¿acaso no es eso estudiar?), consultando las guías que otros más sabios han elaborado, mostrando el trabajo que uno ejecuta sobre lo que ha decidido enseñar. Pero no tarda en aparecer la pregunta: "¿cómo sabemos que una enseñanza llega a destino?". No hay por qué temer en demasía que nuestro acceso a los resultados sea, por definición, postergado.

El problema, tal vez, radique en lo siguiente: aparentemente, el saber que uno produce acerca de la enseñanza es un saber que siempre llega después de los hechos, a posteriori. No es que no haya un *saber enseñar*, un *cómo enseñar mejor*. Pero siempre uno accede a ello después de los hechos. ¿Cómo sabe uno que una enseñanza funciona? Si uno se orienta en la vida y pudo llegar, hubo algún plan que funcionó. Una vez que uno sabe cuáles son los colores, las letras, la historia, la geografía, la matemática, la totalidad o una porción de algún conocimiento, uno sabe que allí hubo una enseñanza. Simplemente es posible decir que siempre llegamos después de los hechos, en términos de reflexión. Por eso, la preocupación acerca de cómo enseñar es una preocupación legítima, pero equivalente a la pregunta de cómo atraer a alguien. Comparemos esas dos lógicas. ¿Cómo hago para que alguien se sienta atraído por lo que hago (a priori)? No es que no sepamos nada de la atracción, que es siempre un poco fatal, sino que lo sabemos a posteriori. Y eso es un tanto insoportable.

Philippe Perrenoud, cuyo indiscutido mérito consiste en haber diseminado en el terreno de los desconsolados enseñantes, deseosos de profesionalizarse, una buena dosis de (efímera y competente) tranquilidad lo dice, probablemente sin reparar en lo que dice, con total claridad. Considera como ejemplo del buen funcionamiento de su catálogo de competencias para enseñar mejor, al notable Elías Canetti. Un hermoso relato de Canetti sobre el origen de una voraz curiosidad por la lectura que, redoblando el homenaje, reproduzco:

> Mi padre leía cada día la *Neue Freie Presse*, y era un gran momento cuando desplegaba lentamente su periódico. Ya no tenía ojos para mí una vez que había empezado a leer, yo sabía que no respondería en ningún caso, e incluso mi madre no le preguntaba nada entonces, ni en alemán. Yo

> pretendía saber qué podía tener aquel periódico que fuera tan atrayente; al principio, yo pensaba que era su olor; cuando estaba solo y nadie me veía, subía a la silla de un salto y olía con avidez el periódico. Sin embargo luego, me di cuenta de que la cabeza de mi padre no paraba de ir de un lado a otro del periódico; yo hice lo mismo, detrás de él, mientras jugaba por el suelo, incluso sin tener bajo los ojos el periódico que él sujetaba con las dos manos sobre la mesa. Un visitante entró una vez de improviso y llamó a mi padre, que se giró y me sorprendió leyendo un periódico imaginario. Entonces me habló incluso antes de ocuparse del visitante y me explicó que se trataba de letras, todas las letras pequeñas, ahí, y dio golpecitos encima con el índice. "Tú mismo las aprenderás muy pronto", añadió, y despertó en mí una curiosidad insaciable por las letras (Perrenoud, 2007: 64 y 65).

Suscitar el deseo de aprender. Despertar la curiosidad. Sí, claro. Pero ¿cómo sabemos que eso sucede? Tarde, siempre cuando ya ha sucedido. Y no sólo tarde, sino siempre dejándonos guiar por la dubitativa veracidad del relato y por el tiempo verbal que no deja mentir. Dos cuestiones se generan, entonces. Por un lado, el que manda en la enseñanza, como señalamos al principio, es siempre el otro. Por otro lado, existe el derecho a la indiferencia. ¿Qué quiere decir *derecho a la indiferencia*? Que el otro tiene derecho a no entrar en el intercambio. Por eso, el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender. Con probabilidad, la celebración creciente de la formación de competencias omita deliberadamente el atolladero. Por fortuna, existen quienes ejercen su función intelectual para interrogar la complejidad de los oficios. Es el caso de François Dubet, que invierte el enfoque y abre un terreno propicio para sopesar el deterioro de la enseñanza. La hipótesis es que cuanto más apoyados estén determinados trabajadores en el oficio (es decir, que su trabajo pueda ser entendido y valorado como un oficio, como parece ser el caso de los formadores de adultos y los maestros de primaria), más serena es su experiencia de trabajo. Por el contrario, los profesores de secundaria (y los trabajadores sociales y mediadores) nunca saben qué produjeron. La diferencia la hace la posibilidad de objetivar el trabajo y decir: "Esta es mi obra, este es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo" (2006: 443). Dubet desconfía de lo que llama "la sofisticada y minuciosa retórica de las competencias".

Hemos puesto a circular esta idea en todo este libro, especialmente, a la hora de compartir los gajes del oficio. Si se presta atención, existe una distancia considerable entre formar competencias y hacer de la enseñanza una obra.

*** ¿A qué llamamos enseñar?**

Al reparto de signos entre las nuevas generaciones.

*** ¿Por qué hay que enseñar?**

Hay que enseñar porque las nuevas generaciones vienen sin signos.

*** ¿Para qué enseñar?**

Para que puedan orientarse en la vida.

*** ¿Qué hay que enseñar?**

Todos los signos disponibles sin restricciones.

*** ¿Y cómo hay que enseñar?**

Exponiendo, ofertando, enseñando.

CAPÍTULO 2

Grandezas y miserias de la tarea de enseñar[1]

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

El tamaño y el peso de la tarea de enseñar

El trabajo de educar parece fundarse en una desproporción[2]. En tanto trata de un conjunto de acciones que —con diversos fines o propósitos— unos seres ejercen sobre otros, la operación *educativa* se confronta constantemente con las dificultades, aporías e imposibilidades que suscita toda práctica que ambiciona provocar algún tipo de efecto en el otro.

La idea misma de *formación* excede ampliamente la mezquindad de la adquisición de un saber o de una competencia y encuentra su lugar entre las artes desmesuradas de la transformación del ser. Difícil o imposible, la educación vive de esa desproporción y de la grandeza asociada que la sigue como su sombra, y llega a contaminar su reflexión sistemática que nos es dada a conocer como *pedagogía*.

Un notable pensamiento clásico sobre la materia es una muestra acabada de la desmesura educativa: "El hombre es el único ser susceptible de educación (...) El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que, a su vez, la hayan recibido" (Kant, 1991: 34)[3].

Todo sucede como si la educación no pudiese conjugarse sin un *todo*. Pero la

---

[1] Una versión de este texto se encuentra en Andrea Alliaud y Estanislao Antelo: "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar", *Revista Linhas. Universidade do Estado de Santa Catarina* (Brasil), vol. 6, núm. 1 (2005).

[2] La acción educativa no sólo es desproporcionada, sino inadecuada, desajustada, incalculable, no mesurable, políticamente incorrecta, como toda acción entre seres humanos.

[3] También Rousseau avanza en esa dirección: "Nacemos débiles, necesitamos ser fuertes, y al nacer carecemos de todo y se nos debe proteger; nacemos torpes y nos es esencial conseguir inteligencia. Todo esto de que carecemos al nacer, tan imprescindible en la adolescencia, se nos ha dado por medio de la educación" (Rousseau, 1983: 66).

desmesura no es sólo académica. Habita el vocabulario cotidiano: "Sólo la educación podrá salvarnos", "Todo depende de cómo hemos sido formados", "La grandeza de un país —vociferan los habitantes de la polis del siglo XXI— depende de la educación".

Probablemente la pedagogía, en tanto léxico primordial de las prácticas educativas, ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta[4]. Sin ese aditivo, es difícil capturar el empeño, la terquedad o la perseverancia que caracterizan a los que se hacen llamar educadores, cuyo trabajo se concreta a pesar de (o a causa de) tener todas las pruebas empíricas en su contra. Similar a la imagen de un poderoso titán, paladín, capitán de tormentas, atleta entrenado contra vientos y mareas, la *grandeza* (y la responsabilidad que la acompaña) parece provenir de aquello contra lo que lucha: la adversidad. Se olvida muy fácilmente que una educación sin adversidad no es una educación.

En una investigación reciente, en la que hemos trabajado con autobiografías *escolares* producidas por maestros novatos (Alliaud, 2004)[5], notamos que al referirse a sí mismos y a la tarea que realizan, estos docentes dan cuenta de los aprendizajes que están protagonizando en sus primeros desempeños. Destacan lo que aún les falta por aprender en un proceso que se representa cotidiano, desesperado y prolongado: "Día a día me voy perfeccionando", "Todas las experiencias me sirven", "Saco lo que puedo de todos lados". Asimismo, y como consecuencia de las propias falencias detectadas, estos maestros se refieren a los errores que cometen con sus alumnos, errores que caracterizan como "terribles daños". Las fallas percibidas aparecen vinculadas con los aspectos más específicos de su tarea: la enseñanza. Sus víctimas principales resultan ser: "Los (alumnos) que más les cuestan", "Los que más lo necesitan", "Los niños más pequeños".

Ambas consideraciones nos llevaron a preguntarnos por la concepción de los maestros acerca de su propia actividad. Si la tarea que se ha de desempeñar se visualiza a partir de su *grandeza*, nunca se va a estar lo suficientemente preparado para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños.

[4] La desproporción pedagógica, que sólo puede ser comparada con el amor y la política, requiere para su formulación una buena dosis de lo que el filósofo alemán Peter Sloterdijk llama *lingüística del entusiasmo*: "Partiendo de que el hombre es el animal que se predice, esta lingüística trata de actos verbales con los que los hombres anuncian hombres venideros (...) Desde siempre fue la humanización un suceso en el que predicadores eminentes proponían a sus semejantes modelos de humanidad, historias ejemplares de los antepasados, los héroes, los santos, los artistas. A esa fuerza demiúrgica de la lengua, la llamo promesa (...) El hombre tiene que ser prometido al hombre antes de someter a prueba, en sí mismo, lo que puede ser" (1998: 40).

[5] Compárese con el capítulo 3 "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar".

Nadie cuestionaría la importancia de la tarea de los docentes. Tampoco dudaría acerca de las incertidumbres o inquietudes que presenta toda actividad en sus inicios. Sin embargo, y más allá de los motivos que los hayan impulsado a seguir la carrera docente, *los maestros novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la atención personalizada de cada uno de ellos*: "Soy de comprometerme mucho con cada alumno", "Me preocupo por lo que le pasa a cada chico", "Me involucro en la tarea de cada uno"[6]. Sostendremos aquí que, desde esta posición asumida, la grandeza educativa se engrandece o magnifica.

El mandato *educativo-civilizador*, originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a un nuevo orden social que se estaba conformando. Más allá de los resultados obtenidos, cuando se consolidaron los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban *amparados* en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes *legítimos* para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. Ejecutantes especialmente formados dentro del colectivo social para interpretar una partitura compleja, pero trascendente (elaborada por ciertos ilustres directores de orquesta), los docentes formados, homogeneizados y normalizados resultaron ser los elegidos para llevar adelante aquella gran promesa educativa. Simbólicamente, la figura del maestro y su obra se engrandecían y exaltaban de manera proporcional a las expectativas depositadas en la educación escolar. Debido a su poderosa contribución al orden y al progreso social, los maestros llegaron a convertirse en *salvadores* de una nación que el Estado estaba impulsando.

Hoy las condiciones son bastante diferentes. El corrimiento del Estado, la proliferación de nuevos medios de transmisión y circulación de los saberes, el acceso a la información, la masificación de la escolaridad, por no hablar del carácter difuso de las diferencias intergeneracionales, del quiebre de prestigio y reconocimiento de los adultos en la cultura y de los cambios que presenta *la* niñez, así como de la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos, son algunas de las características que presentan los nuevos contextos. Los cambios producidos ocasionan ciertos desfasajes con los condicionantes sociales e históricos asumidos o encarnados en los sujetos. El maes-

[6] En sus propias autobiografías escolares, estos maestros valoran especialmente las situaciones que protagonizaron como alumnos de nivel primario en las que eran "elegidos", "identificados", "reconocidos" (dentro de la "multitud" escolar) por sus maestras.

tro que ha hecho propio el mandato salvacionista originario de la profesión actúa sólo en el presente, y hasta con competidores y cuestionadores, en un medio que, en ocasiones, le resulta hostil y en otras, por lo menos, incierto. Podríamos agregar también que, como prolongación de ese mandato, el maestro asume o se hace cargo de las consecuencias que las transformaciones sociales han provocado en los niños y en las familias. De este modo, la cualidad originaria (salvadora y redentora) se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente un proyecto social que, en otra oportunidad, los convocaba y le otorgaba sentido a su propio quehacer. Son ellos, ahora, quienes se hacen cargo del gran proyecto educativo y son responsables por sus éxitos y sus fracasos; sujetos que *gestionan su propio riesgo* o se *autocontrolan*[7].

Pero no es este un privilegio de la corporación de los *enseñantes*. En la actualidad, en las distintas esferas de la vida social, asistimos a una complejización de la idea misma de responsabilidad, ya sea cuando se ausenta —abundan los sujetos e instituciones que no pueden responder por sus actos, mientras proliferan las víctimas sin responsables— o cuando, a causa de su presencia desmedida ("el hombre contemporáneo está enfermo de responsabilidad", sostiene Ehrenberg), termina por agobiar a las personas que soportan individualmente el peso de todos los fracasos. Todo parece indicar que, en nuestros días, la acción se ha individualizado y que no hay otra fuente que el agente que la produce, el que a su vez es el único responsable de los actos cometidos. La iniciativa individual es lo que cuenta. El hombre contemporáneo debe (y tiene que poder) elegir todo y decidir todo[8].

---

[7] A través de un análisis foucaultiano, Mariano Palamidessi sostiene que, bajo las nuevas formas gubernamentales, se acentúan y multiplican los mercados de riesgo y la demanda de seguridad: "(...) el individuo es producido como sujeto de riesgo (...). Las regulaciones que demarcan las operaciones de subjetivación dejan 'libre' a la persona, maximizan su individualización pero, a su vez, la sujetan a un máximo de socialización-totalización" (1998: 93).
Para Norbert Elías (1993), el proceso civilizatorio produce una transformación en el comportamiento de los hombres, en el sentido de una *regulación cada vez más diferenciada*. El individuo está protegido de la violencia física, del asalto repentino, pero al mismo tiempo, está obligado a reprimir sus propias pasiones. *Autocoacción, autodominio, autocontrol, contención, represión, moderación, reflexión, planificación, regulación, racionalización* son conceptos que Elías utiliza a lo largo de su obra para describir las transformaciones que se producen en los individuos.

[8] Así lo expresa Ehrenberg: "Cualquiera sea el espacio considerado (empresa, escuela, familia), el mundo ha cambiado de reglas. Ya no se trata de obediencia, disciplina, conformidad a la moral general, sino de flexibilidad, cambio, rapidez de reacción, etcétera. El dominio sobre sí mismo, la agilidad psíquica y afectiva, la capacidad de acción hacen que cada uno deba tolerar la carga de adaptarse permanentemente a un mundo que pierde, precisamente, su permanencia, un mundo inestable, provisorio, hecho de flujos y de trayectorias que ascienden y descienden como si fueran dientes de serrucho. La legibilidad del juego social y político se torna borrosa. Estas transformaciones institucionales dan la impresión de que cada uno, incluso el más humilde y más frágil, debe asumir la tarea de *elegir todo* y *de decidir todo*" (2000: 223).
En una perspectiva similar, Bauman afirma: "En pocas palabras, la 'individualización' consiste en transformar la 'identidad' humana de algo 'dado' en una 'tarea', y en hacer responsables a los actores de la realización de esa tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño" (2006: 37 y siguientes).

En la investigación mencionada, notábamos que la disonancia entre la pretensión asumida por los maestros –hacerse cargo individualmente del gran proyecto de educar, actuando desde el ámbito restringido del aula y con cada alumno en particular– y los condicionantes de un medio que ha cambiado sustancialmente y que se refleja día a día en el escenario escolar tiene consecuencias en la acción y en las relaciones que allí se establecen. Y, como veremos luego, son el altruismo y la afectividad atenuantes los que sirven, o por lo menos, los que se utilizan para aliviar la pesada carga de educar.

¿Yo no soy lo bastante bueno?

Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande en el que uno se involucra y compromete) tiene un alto componente simbólico que enaltece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de *frustración*, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que se impone como contracara, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible, y siempre se encontrarán en la realidad indicios (*fracasos*) en los que puede sostenerse esta afirmación[9]. La frustración que se produce al cabo de un tiempo, pese a los esfuerzos constantes y sostenidos, conduce de este optimismo inicial *totalizador* a un pesimismo de las mismas características: es el desinterés o la indiferencia que los maestros novatos suelen encontrar en aquellos que cuentan con varios años de desempeño: "Yo no quiero cambiar y terminar siendo parte del sistema. No quiero estar ofuscada, apagada... Las cosas se hacen porque se tienen que hacer y no, por gusto", dice una de las maestras. Por temor de hacerlo mal y de provocar daños y perjuicios, pero también, al comprobar que el otro no es ni se comporta como uno lo esperaba (a pesar del esfuerzo y de la capacitación del docente), ni que la sociedad cambia y ni siquiera acompaña, se renuncia al interés por el otro y al convencimiento de lo que se puede dar como educador.

Oponiéndose a la renuncia o al desinterés que suelen atribuir a sus colegas más *experimentados*, los maestros novatos parecen dispuestos a aceptar el gran desafío. Aún en proceso de definición, el personaje que ellos componen en sus

[9] Para Meirieu (2001), nada es determinante ni nada permite explicar a priori la factibilidad del proyecto de educar. Si creo que el proyecto es posible, busco en la realidad puntos para mi acción y me apoyo en aquello que me permite articular mi proyecto.

relatos autobiográficos aparece en acción. Los maestros noveles se muestran activos: planifican, buscan materiales, vuelven a sus apuntes, realizan cursos, se anotan o tienen pensado hacerlo en otras carreras, leen desde manuales hasta investigaciones, piden materiales a sus colegas y, mientras tanto, siguen yendo todos los días a la escuela. El reconocimiento de (todo) lo que aún les falta frente a la (gran) responsabilidad asumida motoriza la búsqueda, la prueba, el curso, el consejo, la buena escuela, etcétera.

Es interesante resaltar que el centro de sus fallas, sobre el que pareciera concentrarse la mayor debilidad por ellos detectada, radica en la dimensión más específica de la tarea que los maestros desempeñan: la enseñanza. En nuestro trabajo, afirmábamos que *si bien los maestros novatos asumen responsablemente el proyecto de educar, confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar*. Desde esta perspectiva, asumir el proyecto (educativo) los engrandece, aunque desarrollarlo en su especificidad los deja dudosos o impotentes. Las acciones emprendidas, dentro del abanico de actividad constante que ocupa fundamentalmente a los novatos, resultan quizá prometedoras para superar las fallas y los errores cometidos, y para que se vuelvan *competentes* en la tarea que realizan. Sin embargo, cabría preguntarse si no es la misma magnitud atribuida al proyecto y a la forma (individual) en la que se asume lo que dificulta la viabilidad de su concreción. Así posicionados, todo puede resultar insuficiente para evitar o aliviar las sensaciones de *falta de* (capacidad, competencia y, más tarde, ganas o interés) que se producen una vez que el fracaso se ha instalado.

Pero no es sólo el maestro novato quien se ve sometido a la tensión de lidiar con las grandezas y las decepciones de las tareas emprendidas o por emprender. En una sociedad donde la experiencia acumulada y la permanencia en el tiempo han dejado de funcionar como signos de prestigio, solidez y sabiduría, es la idea misma de trabajo la que parece estar regulada por la *individualización de la acción*.

¿Será que no soy lo bastante bueno? Es aquí donde se pone en juego la propia competencia (incompetencia) y aptitud (ineptitud) en las tareas. Retomando a Ehrenberg, el fracasado es el que tiene dificultades para la acción. Es el deficitario, incapaz, impotente, insuficiente, atascado, deprimido. La noción de insuficiencia o disfunción toma distancia del registro de la ley, la jerarquía fuerte, la disciplina, la prohibición y la obediencia[10]. La cuestión de la acción ya no es: *¿Tengo el derecho*

[10] "En una cultura del éxito y de la acción individual, donde las pérdidas de energía pueden pagarse muy caras, porque siempre es necesario rendir al máximo, la inhibición es una pura disfunción, insuficiencia. El individuo se halla situado institucionalmente en la necesidad de actuar a toda prisa, apoyándose en sus recursos internos. Está en el terreno de la iniciativa más que en el de la obediencia, presa de la tensión entre lo que le está permitido y lo que no. Es por eso que la insuficiencia resulta para la persona de hoy lo mismo que el conflicto para la de la primera mitad del siglo XX" (Ehrenberg, óp. cit.: 259).

de hacerlo?, sino *¿Soy capaz de hacerlo? ¿Soy capaz de acarrear la pesada piedra de enseñar, sin caerme una y otra vez? ¿Quién es capaz de hacerlo?*

¿Maestros buenos o buenos maestros?

En un estudio exploratorio, también realizado recientemente, intentamos aislar las discontinuidades que la época introduce en el añejo oficio de enseñar. ¿Qué *distingue* a un educador en la multitud? Entre la *entrega* (quizás una forma de sacrificio laico, emparentada con la *militancia*) y la enseñanza en sentido estricto, emergen con cierta regularidad una serie de rasgos que pueden reunirse alrededor de *lo afectivo*.

Una ligera aproximación al tema puede hacernos caer en el error de magnificar el componente afectivo, o descalificarlo. Es bastante frecuente escuchar que educar no se agota en el común y generalizado *querer a los chicos*, ni en la supuesta frialdad del anonimato y el desconocimiento perfecto y deliberado del otro, habitualmente asignado a la pedagogía tradicional. Otra perspectiva, sobre lo que aquí estamos llamando *afecto*, puede contribuir a enriquecer la cuestión.

En un libro que reúne conversaciones sobre diferentes asuntos, y bajo la inquietud que provoca el título de uno de sus capítulos, "Imprevisible libertad", puede leerse que afecto no es sino "(...) la relación del viviente con el otro (...) ese afecto, por definición, sigue siendo un incalculable, algo ajeno a toda máquina" (Derrida y Roudinesco, 2003: 68).

Cuando los educadores titubean al intentar dotar de contenido a aquello otro distinto de la pura instrucción, apelando a vagas expresiones del tipo "querer cambiar algo en los pibes, establecer vínculos con los pibes, contribuir a la formación de sujetos críticos", etcétera, no hacen más que buscar desesperadamente signos para asirse a aquello que, en tanto irreductible, da existencia a la desproporcionada operación educativa.

Como analizamos anteriormente, nuestros maestros novatos se mostraron carentes o *incompetentes* para enseñar, pero aparecen también como buenos, cordiales y afectuosos con sus alumnos. En sus autobiografías escolares, los maestros del nivel primario eran evocados como "buenos" o "malos", según su forma de ser y el vínculo que establecían con los otros (sus alumnos). El maestro *bueno*, recordado como aquel que tiene buen carácter, buen corazón, buena onda, que se ocupa y preocupa por los niños, se corporiza en estos nuevos docentes. Entender a los alumnos, escuchar sus problemas y también ayudar a resolverlos; conocer a los chicos, saber qué les pasa, qué piensan, cómo trabajan; quererlos, mimarlos, comprenderlos, contenerlos, reconocerlos son algunas

de las metas de las nuevas generaciones de docentes. Estos maestros novatos se definen entre amigos "compinches", padres del grupo y de cada alumno en particular como "maestros buenos", antes que "buenos maestros".

Con cariño y ayuda, no basta. Y así lo entendían algunos de los maestros al demostrar su preocupación por enseñar y estar en las mejores condiciones para hacerlo. Otros, en cambio, aludieron sólo o principalmente a las cualidades afectivas y altruistas de la profesión. Ocurre que aun los que afirmaron su compromiso pedagógico se referían al cariño, al acercamiento y hasta al disciplinamiento o a la motivación como condicionantes necesarios para poder desarrollar su tarea y ponían en ello todas sus energías. Como componente central o subordinado, lo cierto es que repararon en la enseñanza, si bien consideraron que no están preparados para enseñar o, al menos, para enseñar bien. De este modo, los maestros nuevos asumen simbólicamente el gran proyecto de educar, aunque se reconocen "carentes" de elementos que permitan materializarlo *en prácticas concretas*. Es probable entonces que el afecto y la ayuda dispensada, en su desmesura e inagotabilidad, sean la fuente a la que estos maestros recurran para reparar los posibles (o terribles) daños causados a los otros y a ellos mismos (culpabilidad/depresión), debido a la escasez del recurso, más o menos apreciado, de *enseñar*. Asimismo, el afecto, el acercamiento y la bondad resultarían de utilidad para "conquistar" y "controlar" al grupo. Al percibir que lo que se hace puede perjudicar a los niños, el daño se repara con cuidado, atención y afecto y, recordemos: "Al maestro bueno, no se le puede fallar". Sin embargo, conviene avanzar con precaución.

Por un lado, porque lo otro de enseñar (lo *afectivo* en este caso) no excluye el conocimiento. Por el contrario, si el conocimiento tiene algún lugar, será el que vincule la trascendencia de la metamorfosis que ha de ser conquistada con el esfuerzo por establecer un algo con el otro, del que se espera siempre una transformación o, al menos, algún indicio que constate el tamaño del esfuerzo realizado. Si alguna utilidad tiene la definición relevante de conocimiento proporcionada por Norbert Elías (1994) —conjunto de significados sobre símbolos sociales construidos por los hombres cuya característica principal es la de servir como medio de orientación, ser intercambiable y aprendido necesariamente de otros mayores, antiguos custodios de los medios de orientación— es la de situar, una vez más, la grandeza del acto educativo en la evidencia de ser la vía regia para impedir la proliferación de desorientados[11].

[11] Compárese con el capítulo 1 "¿A qué llamamos *enseñar*?".

Por otro lado, el afecto, al que los maestros no dejan de referirse, es una forma de cuidado y asistencia. De allí que resulte demasiado simplificado, o al menos apresurado, oponer enseñanza y afecto o cuidado o asistencia. Una enseñanza desafectada es tan poco probable e inconducente como el afecto en estado puro (*desenseñado*) que, en su desmedida, repara, tranquiliza y hasta gratifica.

Algo contigo. Recompensas y satisfacciones pedagógicas

Asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de un grupo de treinta alumnos y desarrollarla mediante prácticas que personalizan produce, como vimos, altas dosis de frustración, culpabilidad, impotencia y depresión. Sin embargo, no todo resulta negativo. Desde el punto de vista personal, realizar una tarea de esta magnitud engrandece, mientras que cosechar el afecto, "sentirse querida/o", produce una alta dosis de gratificación personal que convive con los sentimientos que presionan. Las "recompensas psíquicas de la enseñanza" son fundamentales para sentirse valorizados y dignos de ejercer su trabajo, sostiene Hargreaves (1996). El personaje que conforman nuestros maestros *demuestra gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace*. La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración, por parte de los alumnos, de aquello que los docentes mismos sembraron: "Me quieren", "Me saludan", "Me cuentan sus problemas".

Ana Laura Abramowski (2003) nos habla de "recompensas afectivas" y nos advierte sobre la ambigüedad del *Eros* pedagógico. Si bien el término *recompensa* parece colisionar con nuestra afirmación del afecto como aquello que escapa de todo cálculo, sitúa lo que podríamos llamar una *economía pedagógica afectiva* en el centro de la operación educativa.

Es el carácter irreductible del afecto lo que sesga la intervención pedagógica hacia el conjunto de prácticas que, procurando cuidar al otro, paga su materialización con los riesgos de la exposición. Quien educa, interviene. Quien interviene, toma riesgos y se expone. No debería entonces llamarnos la atención la magnitud del desacople que parece estar teniendo lugar en el interior del oficio de enseñar en una sociedad que gusta llamarse *de riesgo*. O bien, la intervención que presupone el acto educativo debe *adecuarse* o *ajustarse* a ciertas capacidades definidas a priori por un ejército de expertos o, directamente, se pospone al infinito procurando evadir lo que bien puede definirse, a partir de ahora, como la sospecha de *mala praxis educativa*.

Otra vía para estimar lo que, en la tarea de enseñar, pertenece al conjunto

de experiencias satisfactorias es la que se abre al extraer algunas consecuencias de la afirmación educativa corriente: "Pero lo nuestro no es sólo enseñar. Somos trabajadores, pero no cualquier trabajador". Quizá buena parte del núcleo duro de la educación resida en lo que podríamos llamar *lo otro de enseñar o instruir*. Es que en eso *otro que se sustrae al puro intercambio de información*, elusivo por definición, es donde parece concentrarse el tesoro de la educación. Sin embargo, la elusión bordea siempre, como dijimos, la promesa del encuentro con el otro y la transformación.

Efectivamente, la acción educativa no tiene chance si no promete, en algún punto de su recorrido, un cambio de estado. *Mutación, variación, transformación, desplazamiento, movimiento, diferencia*. Este es el vocabulario que alimenta la desproporción y que la sociología pedagógica ha querido, en vano en algunas ocasiones, comprender y apresar con la idea —por momentos, insuficiente— de movilidad social. Se trata de algo mucho más poderoso: la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar algo en los otros: marcas, huellas; tener *algo contigo*.

En este sentido, podemos agregar que la posición de *responsables únicos* de un grupo de alumnos, y de cada uno en particular, y la promoción de vínculos afectivos gratificantes favorece —o tiende a propiciar— la existencia de un sentimiento de propiedad, pertenencia y control hacia el *producto* realizado. El proyecto de educar a otro reúne de manera paradojal, según Meirieu (óp. cit.), la *fabricación* con la liberación o emancipación de aquellos a los que se está educando. Posicionarse como responsables únicos puede obstaculizar el despegue, sobre todo cuando la tarea educativa se interpreta como una experiencia interpersonal de amor, entrega, unión, cordialidad y afecto. Los alumnos, concebidos como obras propias, llegan a convertirse en *objetos* de posesión, de los cuales resulta demasiado dificultoso despedirse o desprenderse. Asimismo, dicha tarea promueve la sujeción mientras dure el proceso de fabricación. Tal como en la relación de padres e hijos, en la que interviene una alta proporción de compromiso emocional, el reconocimiento de la autonomía de los niños conduce a una situación extrañamente paradójica y difícil de asimilar (Elías, 1998). El sentimiento de propiedad experimentado también satisface —traducido en reconocimiento o agradecimiento hacia la tarea realizada por el maestro— y alcanza su grado máximo cuando se mantiene a lo largo del tiempo y fuera de los espacios escolares. Algunos de nuestros maestros se mostraron satisfechos y contentos cuando los alumnos que ya no están con ellos los "reconocen", les "siguen contando sus problemas". En sus autobiografías escolares, varios de nuestros maestros valoraron el hecho de que, cuando ellos eran

alumnos o después de serlo, los docentes les demostraran afecto y reconocimiento fuera de las condiciones espacio-temporales de la escuela: "Me vino a visitar cuando estaba enfermo", "Vino a mi casamiento", "Me reconoció a pesar del tiempo".

Harry, un personaje de un cuento reciente de Hanif Kureishi, "Adiós Madre", define con claridad lo que intentamos decir: "Al final, todo lo que queda de los años de uno es la calidad de su vínculo con los demás, del punto hasta el que ha llegado con ellos" (Kureishi, 2004: 209). Ese vínculo y ese punto al que se aspira a llegar es lo que hemos tratado de examinar, reparando en la complejidad e inevitabilidad, y también, en las ambigüedades que genera en las prácticas pedagógicas.

¿Un oficio pequeño?

Hay algo que es propio de una actividad que involucra el trato con las personas, sobre todo, cuando estas son niños. Hay un componente afectivo y una actitud de escucha que interpela. Los sentimientos de inseguridad, por su parte, son característicos de los comienzos. Cuando la tarea que se ha de desarrollar se visualiza a partir de su grandeza, siempre se va a necesitar más para ejercerla, y todo lo que se haga resultará insuficiente. Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular, las exigencias aumentan. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta; y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades. Luego del análisis realizado, podemos decir que, a nuestros maestros novatos, *les sobra "responsabilidad" a la vez que les falta confianza para enseñar*, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea. La apuesta social queda, de este modo, depositada simbólicamente en un proyecto cuya concreción recae en prácticas individuales y personalizantes que suceden en un medio acotado: el aula.

Desde nuestro punto de vista, los discursos pedagógicos actuales tienden a alimentar discursivamente la magnitud del proyecto de educar. Mientras tanto, los maestros que asumen individualmente la grandeza de enseñar sienten que no pueden hacerlo.

Asumir una tarea tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece. Si el discurso pedagógico con el que *formamos* y *capacitamos* a los docentes contribuye a magnificar la grandeza educativa (y la responsabilidad desmedida que

ello conlleva), provoca o acrecienta las sensaciones de aplastamiento o empequeñecimiento en sujetos que se sienten incompetentes o incapaces para la acción, pero que, como están activos, consumen. Es como si alguien que siente que no puede (que está imposibilitado, inhibido, desautorizado), pide ayuda y allí encuentra que se le exige algo cada vez más complejo o importante, sin decirle nada acerca de los niveles de concreción o de la práctica a la que está expuesto cotidianamente. A lo sumo, se deriva a los maestros a hacer cursos sobre didácticas especiales. Sin embargo, procediendo de este modo, nos quedamos tranquilos y hasta orgullosos de haberlos tratado como *profesionales*. Mientras tanto, el afecto —en su desmesura o inagotabilidad— repara y tranquiliza a los docentes; pero no conforma, aunque gratifica.

A partir de las reflexiones previas, se podría conjeturar que el remedio para las consecuencias inesperadas del peso y tamaño de la tarea de educar es transformar la enseñanza en un oficio pequeño, no desproporcionado, mesurado, y convertir la pedagogía de la formación en una "pequeña pedagogía", tal como la denomina Terhart (1987). La idea es sugestiva. Una práctica que abandone la desmesura, la voluntad de salvación/conversión y se atenga al *paso a paso* de todos los días, al esfuerzo silencioso y constante que llevan a diario los educadores, a las experiencias vividas, esa práctica será siempre bienvenida.

Sin embargo, esta supuesta racionalización/secularización del oficio (en el sentido deseable de despegarlo de toda trascendencia) no consigue borrar del horizonte la envergadura que supone la tarea de educar. Quizá la solución pueda vislumbrarse si, en lugar de oponer grandeza-trascendencia a pequeñez-profesionalización, hacemos un esfuerzo por localizar aquello que viene a tomar lugar en la tarea de enseñar de la mano de la libertad.

Libertad del tamaño, del peso y de la grandeza que no arrase con la posibilidad de intervenir, de actuar, de producir modificaciones en los otros, de enseñar.

Enseñanza, afecto, exposición y encuentro podrían conjugarse en prácticas educativas *generosas* orientadas a evitar la proliferación de desorientados. Una apuesta no menor, por cierto, que tendría que asumir la política y la pedagogía de la cuestionada formación docente[12].

---

[12] Parafraseando el título del libro de María Cristina Davini (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 3

Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar

Andrea Alliaud

Los maestros de los maestros

Los maestros novatos, que actualmente se encuentran ejerciendo su profesión, reconocen que el recorrido que transitaron para llegar nuevamente a la escuela ejerció "influencia" en su ser como docentes. Este recorrido comprende los distintos niveles escolares, la formación profesional y los primeros desempeños.

En sus relatos autobiográficos, los maestros refieren: "marcas", "huellas", "ejemplos" (para seguir o no), "modelos" y "contramodelos", como un caudal de experiencia que les proporcionó una estadía prolongada en las instituciones escolares. Sin embargo, serán los docentes, *sus* docentes, los que cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional: "Las situaciones escolares vividas influyen a diario en lo que transmitimos debido al aprendizaje significativo que queda guardado en mí".

"Las maestras y profesores me influyeron muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela. Siempre te acordás de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como lo quieras llamar, de las cosas que te marcaron y que te marcan".

Estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de *otros* maestros o profesores, ya sea por los aspectos positivos que toman de ellos, por los negativos que descartan, o por ambos a la vez. En el ejercicio de su práctica profesional, estos parecen ser referentes a partir de los cuales irán encontrando un lugar en la profesión en la que pretenden afianzarse.

> El primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso

> de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un *collage*, nuestro propio estilo (Frigerio y otros, 1992: 17).

En los relatos autobiográficos, la influencia percibida por los maestros no suele recaer en una persona: aparecen ejemplos de docentes opuestos que se evocan conjuntamente. Hay de quienes tomar, aprender y otros de quienes diferenciarse. Asimismo, y tal como ellos lo expresan, hay determinadas características de cada docente que se toman o se desprecian. Cada uno irá armando y definiendo su propio modelo a partir de esos fragmentos. Este proceso de creación del *ser docente* se produce a partir de ejemplos, mejores o peores, de tipos ya conocidos. Para Zeichner y Gore (1990) es altamente selectivo, en tanto los maestros noveles toman o escogen diversos atributos y prácticas que ellos observaron y experimentaron con sus propios docentes y los sintetizan dentro del modelo de docente que ellos aspiran a ser.

"Al releer cómo soy como maestra, encontré varias características de mis profesores predilectos (…) Siempre digo que soy una mezcla de…".

"Creo que me he visto muy influenciado para no cometer los errores de mis maestros y copiar las actitudes buenas de muchos de mis profesores. (...) Trato de no tomar como modelo una sola persona, sino de ver cuáles son las cosas buenas y también las cosas malas para no repetirlas".

Estrechamente relacionado con los modelos *vividos* durante la infancia y la juventud, hay casos en que los maestros principiantes expresan lo que quieren ser y no ser, tomando como parámetro a los docentes que fueron encontrando en su vuelta a la escuela. Serán nuevamente los maestros de nivel primario los referentes más cercanos que les posibilitarán (esta vez) ir delineando, proyectando o probando ciertas acciones ligadas, en estos casos, con los aspectos más específicos de su práctica profesional. Varios de nuestros maestros se sienten marcados o influenciados por estos docentes: "Me marcó mucho la situación descripta en cuarto grado y las observaciones que hice siendo ayudante, en cuanto a darme una idea de cómo era posible llevar esto a cabo".

"Los maestros, donde yo hice las prácticas eran muy buenos y me influyeron en un montón de cosas".

Los maestros más jóvenes imitan o se oponen, copian o se enfrentan al personaje convocado o a algunos de sus rasgos. Lo que les hicieron, lo que les dijeron, lo que les pasó con ellos constituye una experiencia que los formó (más allá de lo que estaba definido explícitamente y además de los espacios especí-

ficos destinados a su preparación profesional), a partir de la cual se irá sedimentando lo que ellos mismos irán produciendo o reproduciendo como docentes.

La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y *en situación*: es lo vivido o lo aprendido, al decir de Larrosa (2000), en tanto *nos* pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000).

La influencia formativa de la biografía escolar, o su alto impacto en el desempeño profesional de quienes vuelven a la escuela para enseñar, fue reconocida por numerosos trabajos académicos[1]. Los maestros, como vimos, también la reconocen. Las voces de estos maestros noveles, a los que nos referimos, forman parte de un trabajo de indagación sistemática (Alliaud, 2004) en el que nos interesó dar un paso más y avanzar en la reconstrucción de esa experiencia escolar vivida, a la que distintas investigaciones y los mismos maestros le otorgan un carácter altamente *formativo*. ¿Cómo eran los docentes que marcaron a estos sujetos que hoy son maestros? ¿Qué hacían? ¿Que les hacían? ¿Cómo recuperan y relatan, quienes se están afianzando como docentes[2] en el presente, el pasaje por la institución escolar?

La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a estos sujetos que hoy son maestros sólo parece posible en tanto se acceda y trabaje con el contenido biográfico vivido. Es decir, los maestros podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan volcado sus experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido. Sin esta tarea previa, corremos el riesgo de no trascender lo inmediato. Las marcas, las huellas, los trazos no están *a flor de piel* para todos.

En un primer momento del trabajo de investigación, nuestros maestros se presentaron como hacedores/escritores de un guión escolar en el que fueron

[1] Ya en su clásica obra *Schoolteacher*, Dan Lortie (1975) sostuvo que la biografía escolar es la llave para entender la socialización laboral. Así concebida, la vida escolar constituye una importante fuente de experiencia personal para los docentes. De allí en más, distintos estudios se encargaron de abonar dicha tesis.

[2] Intencionalmente, en la investigación aludida, se trabajó con maestros que contaban con menos de cinco años de antigüedad en la docencia, debido a que el propósito era estudiar la experiencia biográfica escolar que estos docentes habían tenido como alumnos. Con ese caudal de saberes de experiencia, además de los otorgados por la formación profesional, los maestros comienzan a enseñar. Es durante los comienzos, como vimos, cuando adquiere protagonismo la construcción de su ser y quehacer profesional.

delineando escenas y personajes que protagonizaron siendo alumnos. Aunque al hacerlo expresaban sus puntos de vista y valoraciones, lo hacían siempre desde el lado del autor que habla de su propia vida. Ya llegados hacia el final, los maestros armaron su propio personaje: se caracterizaron a sí mismos.

¿Soy buena?

Los personajes producidos por las nuevas generaciones de docentes resultan variados y, frecuentemente, se asocian con los distintos recorridos por ellos transitados para llegar de nuevo a la escuela. Así y todo, hay algunas recurrencias en sus relatos que nos interesaría presentar.

A la hora de hablar de sí mismos, estos maestros noveles refieren *el proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando*, aún siendo enseñantes y trabajando en distintas escuelas. Reconocen que les falta por aprender y manifiestan su disposición o preocupación por hacerlo. Consideran que esto es propio de la profesión que los convoca y, en muchos casos, mencionan que ya se lo habían anticipado durante el profesorado: "Busco superarme. (...) mi oficio se va haciendo todos los días (...), aprendo todos, todos los días".

"Como maestra, creo que me falta mucho por aprender (...), pero estoy dispuesta a hacerlo, por mí y por los chicos porque estoy convencida de que, en todos los aspectos, 'se hace camino al andar'".

El proceso de aprendizaje que protagonizan en sus lugares de trabajo, y que parecen asumir con esfuerzo y constancia, se relaciona con la propia percepción de que *todavía les falta*. Tanto los docentes que fueron más críticos con la preparación formal como los que manifestaron que la aprovecharon, que "les sirvió", *sienten que cometen errores, sobre todo, en cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza*. Su falta de competencia técnica y didáctica para enseñar parece afectarlos (preocuparlos) por las consecuencias que esta "incompetencia" percibida provocaría en sus alumnos: "Siento que cometo miles de errores en las secuencias didácticas, o sea, como que me cuesta mucho por momentos. Ahora mi grado es mío y tomo más decisiones de las que tomé antes. Entonces, siento que cometo errores a cada rato y mis alumnos me padecen".

"En lo que respecta a lo pedagógico, sé que sigo cometiendo errores, algunos traspiés (...). Desde lo didáctico, sé que tengo muchos errores. Muchas veces cuando estoy explicando, me escucho y me doy cuenta de que estoy haciendo un lío impresionante; por ahí, hay pibes que les cuesta más aprender y a mí me cuesta más ayudarlos. Por eso desde lo didáctico tengo mucho que aprender".

Todos reconocen que están aprendiendo, que se *van haciendo* en el día a día, en la práctica. Sin embargo, las condiciones institucionales en las que estos procesos de aprendizaje y formación se desarrollan varían entre los docentes. Hay quienes trabajan en escuelas que cuentan con espacios de producción y discusión colectivas, con equipos de asesoramiento que abordan temáticas y problemáticas propias de las distintas áreas de la enseñanza. Esta dinámica laboral no es frecuente, acontece fundamentalmente en escuelas *prestigiosas* y *elegidas*. En nuestra investigación, encontramos que esta colocación laboral particular es propia de los maestros que van o que fueron a la universidad.

"(...) tal vez influya el hecho de que, en mi lugar de trabajo, recibo el asesoramiento de gente muy especializada en lo que se refiere a la didáctica. Creo que, para mí, fue muy valioso comenzar y continuar mi formación en ese lugar".

"(…) mi formación [hablando de la universidad] me da más objetividad para analizar la tarea, fue un alivio para mi práctica".

El *plus* formativo que otorga la universidad, sobre todo cuando se trata de carreras afines con la docencia, resulta valorado por los docentes. Aun los que trabajan en escuelas *comunes* parecen encontrar en la formación universitaria recursos que les permiten canalizar dudas o inquietudes y, a la vez, mantener una actitud reflexiva respecto de su práctica profesional: "Siempre me estoy cuestionando la forma que tengo de enseñar, me trae mucha inseguridad (...). Tengo inseguridad en lo que hago en el día a día, en lo que pienso y lo que planifico".

"Tengo mis miedos. Por ejemplo, ahora estoy pensando qué aprendieron los chicos y qué no aprendieron".

Los maestros que no cuentan con espacios institucionalizados de formación profesional en sus lugares de trabajo, ni tienen acceso a otras instancias de formación (como las universidades), suelen buscar dentro de las escuelas a docentes y directivos a quienes poder consultar, por lo que los intercambios informales y los pasajes de materiales son las modalidades más frecuentes que asumen estos procesos de aprendizaje forzados por las circunstancias. Tales formas de capacitarse pueden resultar efectivas para enfrentar los problemas cotidianos aunque, como sostiene Gimeno Sacristán (1997), el aprendizaje por "imitación" suele propiciar la conformación de prácticas "adaptativas" a un escenario o contexto escolar en el que se han engendrado y dentro del cual actúan como sus reproductoras.

Mientras aprenden en sus lugares de trabajo, impulsados por las situaciones que enfrentan y circunscriptos a los recursos que van teniendo a la mano, estos maestros siguen su búsqueda. Acuden a otras instancias para seguir formándose, como los cursos de capacitación u otras carreras (generalmente, docentes o ter-

ciarias) y se nutren de variadas experiencias que parecen utilizar para alimentar su propia práctica: "(...) siento que mi oficio se va haciendo todos los días... Desde trabajar con mis compañeras y que me muestren cosas que desconocía; hacer cursos de capacitación; desde (...) y decir, puedo llevar herramientas de la educación no formal hacia la educación formal, y eso me da resultados óptimos".

"Trato de admirar a mis superiores y tomar lo mejor de ellos para inculcarlo en el grado. Cada momento vivido me ayuda a superar errores. Me gusta perfeccionarme cada año".

Nuestros maestros reconocen que cometen errores, tratan de seguir formándose, se angustian, se sienten impotentes ante situaciones que les traen dudas, que los desconciertan: "Hay muchas situaciones que me hacen sentir impotente", afirma una de ellas. Se desvalorizan y quieren llegar a ser cada día mejores; buscan, se dedican, se esfuerzan, planifican. Sostenidos en estas sensaciones iniciales, suelen manifestar *un sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización hacia la tarea*: "Quiero ser una docente especial", "Quiero ser excelente", expresan. A pesar de las sensaciones *displacenteras* que provoca la oscilación entre la impotencia percibida y la omnipotencia proyectada, deseada, todos nuestros maestros delinean un rasgo de su personaje que demuestra *pasión, gusto, felicidad y satisfacción hacia lo que hacen*: "*Disfruto, encuentro placer* con lo que hago"; "*Me apasiono* con lo que hago"; "*Me llena* día a día el contacto con los nenes"; "*Amo la docencia. Amo a los niños*".

A la hora de precisar su propio quehacer, todos *se muestran involucrados, comprometidos y preocupados por atender a cada alumno particularmente*. La recompensa afectiva que les proporciona la tarea se vuelve del todo personalizada. El amor a los niños los involucra, los compromete, los preocupa. La individualización entendida como entrega, proximidad absoluta, fusión/confusión se torna, de este modo, en otro rasgo común que define el personaje que construyen nuestros docentes[3].

"Por ahí empiezo con otros logros, más adelante, cuando pasen los grupos y no los sienta tan *individualizados*, y no me enganche tanto lo afectivo".

"Mi rol con los alumnos es totalmente activo, *involucrándome en la tarea de cada uno* y haciendo que cada uno de ellos se involucre en lo que hace".

"Siempre fui de *comprometerme mucho con cada alumno desde lo afectivo...*".

"*Me preocupo por lo que le pasa a cada chico*".

[3] Compárese con el capítulo 6 "Enseñanzas y algo más". La cuestión distanciamiento/proximidad en la enseñanza aparece allí tratada.

Placer, pasión, completud, amor y felicidad aparecen ahora como sentimientos que conviven con los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia que les generan los primeros desempeños a los maestros principiantes. A la hora de hacer un balance, las sensaciones placenteras parecen imponerse o contrarrestar la influencia de las otras que, en definitiva, se presentan como pasajeras o circunstanciales. Los sentimientos de bienestar que les produce la tarea docente, junto con el desafío de asumir la individualización a la hora de concretarla en un escenario escolar masificado que reúne muchos alumnos, son dos rasgos que eran patrimonio de la maestra *buena*, evocada por nuestros maestros cuando se referían al nivel primario de su escolaridad.

El personaje de la *maestra buena*, que en los relatos autobiográficos se impone ante la buena maestra[4], quiere, mima, ayuda, escucha y denota felicidad, gusto y pasión por lo que hace. Las maestras buenas se recuerdan a partir de los vínculos cercanos que establecían ("tratan bien y están cerca"), aparecen como buenas personas; son queridas y reconocidas, sobre todo, cuando promueven situaciones que individualizan. Ser querido, reconocido, nombrado, elegido, favorecido, escuchado o ayudado (individualizado) por la maestra les provocó sensaciones de gratificación y satisfacción a esos alumnos que hoy son maestros.

Modelo para amar

Al realizar sus relatos autobiográficos, nuestros maestros miran a otros: a sus docentes y a sus alumnos: ¿qué destacan de los docentes que consideran "influyentes"? ¿Cómo recuerdan lo que (les) hicieron estos maestros y profesores? ¿Cómo perciben a sus alumnos? ¿Qué hacen o, mejor, qué dicen hacer? ¿Qué *les* hacen a los alumnos? ¿Qué priorizan de su tarea o qué dicen priorizar? En este juego especular de miradas, aparecen ellos mismos como maestros y también, las formas posibles de concebir la tarea de enseñar.

En todas las caracterizaciones producidas por los maestros, la *relación interpersonal*, el *vínculo* y el *afecto* con los alumnos se presentan como ingredientes que definen la tarea de enseñar. Son sus proporciones las que varían tanto como su *utilidad*. Mientras que, para algunos, querer y mimar (como una mamá o un papá), o llevarse bien (como una amiga/o) constituye el componente principal de la tarea

[4] He aquí una diferencia entre maestros y profesores. Mientras que, en los recuerdos del nivel primario de escolaridad, la *maestra buena* representa el personaje protagónico, en el nivel medio, ocupa ese lugar el *buen profesor*, caracterizado como aquel que sabe o sabe enseñar.

que los convoca, para otros, es sólo un elemento más. Asimismo, hay quienes apelan a una sonrisa, una caricia o al buen trato *para* (motivar, dominar, incentivar o encantar); mientras que otros maestros quieren, se acercan, se contactan y tocan porque sí, o acaso para reparar o saldar alguna deuda personal: "Trato de reparar cosas mías"; "Me llena el contacto con los chicos"; "El trabajo me alimenta".

Se nota en esta dimensión *afectivo-vincular* cierta *gradualidad* en el trato: está el que se acerca, el que se contacta, y el que toca (mima y besa). También encontramos a los que pretenden que la relación o el vínculo establecido trascienda el tiempo y el espacio escolar, y perdure por varios años.

Es interesante señalar que, en algunas historias, la vuelta a la escuela como maestro produce la reactivación de aspectos negativos o de puntos oscuros de la propia historia escolar que se pretenden *reparar*, *curar*[5], a fin de evitar que a otros les pase lo que uno padeció. Pero también la vuelta a la escuela permite re-encontrar/se con el escenario propicio que habilita lo que a uno le gusta hacer, lo que siempre soñó ("el sueño de ser maestra"), devolver lo que uno recibió o recibir el afecto de los niños y las niñas; esto último es lo que *llena*, alimenta o gratifica a varios de nuestros docentes.

Absolutamente relacionado con el tema de la afectividad, y en ciertos casos, con las vivencias personales, aparece en algunos relatos la *ayuda* que el maestro brinda a los alumnos, como otro ingrediente propio de la tarea de enseñar. Nuevamente en este caso, puede ser un aspecto central o complementario, en general, del afecto. En estas escenas, el maestro se muestra ayudando a los alumnos en los problemas familiares, sociales o escolares que estos presentan. Aquí también hay cierta gradualidad que va entre los que *escuchan* las dificultades y los que *resuelven* o intentan hacerlo, e incluso los que llegan a *posesionarse* de los problemas de los otros.

El personaje que va surgiendo a partir de estos rasgos recuerda, una vez más, a la *maestra buena* que nuestros maestros evocaron de la propia escolaridad, que es dulce, cariñosa, atenta, que se involucra con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta, pasado el tiempo, los reconoce o identifica. Sin embargo, varios de estos maestros evocan otra cualidad que valoraron de sus antiguas maestras y que muchos se la adjudican a sí mismos: la *exigencia*. Aun los más amigos, pater-

[5] Se ha interpretado el deseo de educar del pedagogo alemán Friedrich Fröebel en la experiencia de su juventud desgraciada: "Es cuestión de rehacer, a través del niño, el camino que no ha podido recorrer en el seno de una familia armoniosa. La obra educativa será para él un modo permanente de cuidar, cuando no de curar, la herida original de su existencia" (Michel Soetard, citado en Meirieu, 2001a: 23).

nalistas o altruistas, *no quieren ser "demasiado" buenos* y representar al maestro o a la maestra carente de *dominio*, *manejo* de grupo. Estos maestros quieren ser buenos, pero no están dispuestos a perder el control de los que tienen a su cargo. En algunos casos, y para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, a las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad, incluso asumiendo el riesgo de parecerse al maestro o a la maestra *mala*. En estos relatos, el dominio o manejo del grupo de alumnos suele aparecer como una condición necesaria para poder enseñar.

El maestro que principalmente quiere y ayuda a sus alumnos suele referirse a ellos como "sujetos a" (querer, ayudar, escuchar, incentivar, motivar o disciplinar) "para que" (se superen, respondan, tengan ganas de estar en la escuela, aprendan, o al menos, permitan al maestro desplegar su actividad). Como sostuvimos en otro trabajo (Alliaud, 2002), la motivación junto con el acercamiento constituyen estrategias que suelen utilizar los principiantes para contener o lograr el dominio de grupo y, por qué no, para contenerse a sí mismos, en el sentido de aliviar la sensación de culpa que les ocasiona sentir que su incompetencia pedagógica perjudica a los niños: "Trabajo desde el afecto los aprendizajes"; "Con su dulzura, podía contenernos a todos". Hay sin embargo dos maneras de concebir a los alumnos, maneras que, muchas veces, conviven en un mismo relato. Los alumnos pueden representarse como seres dormidos, pasivos, a los que es necesario revivir, activar o resucitar ("incentivar", "motivar", "impulsar", "empujar"), o bien, se los representa como individuos a los que hay que apaciguar, calmar ("aquietar", "contener", "disciplinar", "encantar, "dominar") *para* los fines mencionados.

El privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión constituye versiones de un mismo discurso *moralizador-normalizador*, asociado a los orígenes de la profesión y re-editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales muy diferentes al de los comienzos del sistema educativo moderno. En este trabajo, no tenemos la intención de deslegitimar ese discurso ni su presencia en las visiones y prácticas de nuestros maestros, transmitido en su propia trayectoria escolar a través de prácticas específicas para ser finalmente producido y reproducido de nuevo en la escuela. Tampoco tenemos dudas acerca de estas dimensiones (afectiva y altruista)[6] como constitutivas de la tarea de enseñar, así como de otras ocupaciones en las que se pone en juego el trato con las personas. Ocurre que lo que suele aparecer como predominante puede

[6] Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado". La falsa dicotomía entre educar-asistir, querer o ayudar, aparece allí tratada.

abordarse de diferentes maneras y aun puede relativizarse o problematizarse y hasta re-significarse, sobre todo, considerando la mutación que presentan los sistemas escolares modernos y las necesidades que estos cambios imponen a los docentes. Tal como se trata en este mismo libro[7], la apelación al mandato originario, en un contexto de resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institucionalidad escolar, suele exacerbar en los docentes la responsabilidad individual en una empresa educativa que los supera, por lo que se presentan como contracara la imposibilidad o impotencia que esta carga genera. Pero además, al sobre-valorar la dimensión afectiva y altruista de la profesión, se pierde la especificidad de la función educativa encomendada a la institución escolar. La dimensión pedagógica queda así relegada (y los maestros *sobre-expuestos*) frente al protagonismo que asumen el afecto, la ayuda, la contención, el disciplinamiento y hasta la motivación, aspectos que muchas veces se visualizan como condicionantes necesarios para poder enseñar. Nos preguntamos, en este caso, si en el afán de estos maestros que se muestran preocupados y ocupados en motivar, querer y ayudar, queda lugar para que, en algún momento, acontezca el enseñar.

Hasta aquí, hemos presentado los rasgos predominantes que definen la enseñanza para nuestros maestros noveles. Sin embargo, en nuestro trabajo, también oímos otras voces. Para algunas de ellas, la tarea es algo más que ayuda y afectividad —o no es principalmente ayuda y afectividad—; y los alumnos no son sólo seres a los que acallar o a quienes reanimar. El afecto y la ternura aparecen conjugados con otros componentes, como *el saber, la norma y la autoridad*. El saber y la autoridad se presentan como competencias profesionales de los que enseñan, quizá, podríamos agregar, retroalimentándose mutuamente. Ello no significa la anulación o sumisión del otro (frente a uno que sabe todo y administra unilateralmente el poder que deviene de su posición) ya que, en las escenas escolares que estos maestros construyen, los alumnos suelen aparecer como protagonistas desde su alteridad. Los alumnos se presentan como *sujetos que* (piensan, resuelven, inventan, construyen), antes que como *sujetos para*. Aparecen en su diferencia o heterogeneidad dentro de la masa escolar a la que, además de querer, ayudar e individualizar, hay que enseñar y respetar. Los alumnos se presentan como *otros* que co-protagonizan las escenas que estos maestros producen.

En la educación y en la enseñanza, la visión hacia el otro no es una cuestión menor respecto de la propia actividad: "La existencia del Otro, cada vez que yo

[7] Compárese con el capítulo 2 "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar".

actúo, en el sentido propio del término, plantea una cuestión: lo reconozco como tal en su alteridad radical, o acaso hago de él objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción" (Meirieu, óp. cit.). Como estructura interpretativa de la realidad, esta visión puede acarrear formas de percibir y expectativas frente al comportamiento o a las reacciones de los alumnos relacionadas con un producto para fabricar a partir de la propia acción, gesto o palabra. En tanto eso ocurra, su productor, fabricante o maestro podrá sentirse satisfecho (lleno o alimentado por su trabajo). Si bien varios de nuestros maestros apelan al discurso de la heterogeneidad, en el sentido de reconocer y atender las diferencias que presenta el grupo de alumnos, menos lo hacen respecto de la alteridad. En la tarea educativa, este reconocimiento implicaría dar, poner todo lo que podamos, hacer todo lo que está en nuestras manos con la finalidad última de posibilitar su liberación, su libertad:

> Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de comunicarles los saberes y los *saber hacer* más elaborados, ha de equiparlo cuanto más mejor para que, cuando deba encararse sólo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar (ibíd.: 28).

Detenernos en los dichos y en las miradas hacia los otros (sus alumnos y sus docentes) que produjeron nuestros maestros mientras creaban su propio personaje nos proporcionó algunas piezas para armar los modelos que fuimos presentando. Hemos visto cómo los maestros se referían a sus propios docentes y cómo ese decir se iba conjugando con las predicaciones acerca de sí mismos.

Nuestros maestros novatos se muestran *activos*. La pregunta es en qué depositan su afán y su actividad. Preparan materiales novedosos, planifican, asisten a cursos de capacitación, intercambian información con sus colegas y con todos aquellos que reconozcan como *referentes*. Asimismo, en sus clases, se preocupan por sus alumnos y asumen, a veces con extrema exigencia y responsabilidad, el cuidado y la atención de todos ellos y de cada uno en particular. Pero, insistimos, la tarea específica encomendada a escuelas y a maestros es enseñar, transmitir, educar. Educar, en el sentido de "desarrollar la inteligencia formal" y también "desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto. [Educar] es introducir a un universo cultural en el que los hombres han conseguido amasar" (Meirieu, 2001b: 24-25). Transmitir, o pasar a nuestros descendientes aquello que hemos recibido, como una necesidad que plantea la historia; esa *aventura* supone siempre recrear aquello que es *objeto* de la propia transmisión y, en este sentido, no

implica simplemente su mantenimiento o reproducción por parte de las nuevas generaciones (Hassoun, 1996). Desde esta perspectiva, la transmisión supone la liberación del otro y el reconocimiento de su alteridad. Hassoun encuentra en este juego transmisión-liberación, lo apasionante de la aventura:

> Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos (ibíd.: 17).

Asumir la tarea educativa implicaría, desde estas percepciones, ser algo más que buenas personas, cordiales, afectuosas, altruistas, aunque algo exigentes. Como hemos visto, algunos de nuestros maestros incorporan el conocimiento, el saber, la autoridad, la transmisión, la comunicación, la crítica, la duda, la heterogeneidad, la alteridad y el protagonismo de los otros (alumnos) como los aspectos centrales de la tarea que desempeñan[8]. Otros parecen dedicados enteramente a brindar afecto y contención o a ayudar. Pero además, la educación entendida como transmisión y apropiación de los productos de la cultura y la civilización humanas por parte de las nuevas generaciones suele tener mala prensa entre los docentes *activos*[9], al quedar asociada con la *educación tradicional*. Los maestros parecen más proclives, en cambio, a las corrientes activistas o constructivistas, las que aparecen vinculadas con la actividad, la creatividad, la libre expresión, el trabajo en grupos y la individualidad.

A modo de conclusión

Queremos expresar que la riqueza de la investigación aquí expuesta consiste precisamente en negar la presencia de modelos *puros* de maestros. Las distinciones aludidas, ligadas a los diversos docentes, reflejan rasgos sobresalientes que conviven con otros menos evidentes. El afecto es un aspecto común, aunque dosificado de manera diferente. La enseñanza y el aprendizaje se presentan como tareas recurrentes, aunque concebidas de formas divergentes. Los contenidos, los valores aparecen, asimismo, en los relatos de varios docentes.

---

[8] Estas voces que también oímos en nuestro trabajo parecen no ser las de la mayoría que conforman el colectivo profesional. Según una encuesta realizada en el 2001, que llevó a cabo el IIPE/UNESCO en la Argentina, administrada a una muestra representativa de docentes, son menos de un tercio (Tenti Fanfani, 2005).

[9] Ibídem.

Las diferencias entre los alumnos, superadoras del modelo homogeneizador, también se presentan y, en algún caso, se tornan como expresión de preferencias o de favoritismos por parte de los maestros y, en varios, como el fundamento de propuestas pedagógicas *activas*.

De este modo, las visiones y representaciones que portan hoy estos maestros principiantes, y que pueden vincularse con sus propias trayectorias escolares (también sociales y culturales) así como con los núcleos originarios de la profesión que los convoca, tienen aspectos sobresalientes, pero no exclusivos ni excluyentes. Quizá sea sobre la base de estos componentes menos manifiestos o de menor evidencia, desde donde podamos imaginar el trabajo en los procesos de formación profesional, tanto inicial como permanente. Estas visiones y representaciones, que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes. Contienen núcleos comunes y también, diferencias.

Suponemos que la formación de los docentes tendría que recuperar estas cuestiones que surgen del análisis de las narraciones que realizan los docentes y preguntarse sobre los propios procesos de transmisión puestos en juego en la preparación profesional de aquellos a quienes se les encomienda la tarea de enseñar. La integración entre los sentidos o fundamentos atribuidos a la enseñanza y las prácticas vividas o protagonizadas constituye un desafío que no es posible descuidar, sobre todo, cuando escuchamos que nuestros maestros desconfían de sí mismos a la hora de asumir la dimensión pedagógica de la tarea que los convoca.

Pensamos que, desde los espacios de formación profesional, resulta importante penetrar en los significados que los maestros o futuros maestros fueron construyendo y exponerlos a las teorías pedagógicas. Trabajar con los sujetos la experiencia escolar vivida, discutirla, confrontarla con otros y contrastarla con la teoría *pública* es uno de los pilares fundamentales que debería sostener la formación profesional, si se pretende actuar sobre la experiencia que los maestros noveles portan como producto de su pasaje previo por la escuela.

Sujetos escolarizados, formados y formateados que han vuelto a la escuela tras atravesar caminos diferentes. Las huellas y las marcas de esos recorridos están hoy presentes.

CAPÍTULO 4

La maestra modelo y el modelo de maestra

Andrea Alliaud

La herencia

En los orígenes de los sistemas educativos formales, el modelo pareció constituir una estrategia útil y efectiva en la conformación de instituciones y de sujetos. En el proceso de creación de las escuelas normales[1], en tanto espacios especializados concebidos para formar maestros y profesores, la de Paraná[2] llegó a concebirse como la institución *modelo*, a cuya imagen y semejanza debía aproximarse el resto de las escuelas normales. Estas últimas, por supuesto, y a pesar del esfuerzo depositado, eran réplicas *menores*, parecidas al original, pero nunca del todo como ella. Con la influencia sarmientina, el movimiento normalista local se desarrolló, a su vez, siguiendo el modelo americano y estuvo dirigido por *ilustres* y *prestigiosas* maestras importadas y transportadas del norte hacia acá:

> La Escuela Normal de Paraná fue una escuela de Boston trasplantada en las soledades de la América del Sud (...). Nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública [MJCIP] (1880 a 1910): *Memorias presentadas a las Cámaras*. Discurso pronunciado en la Escuela Normal de Paraná, en 1905).

[1] En nuestro país, la creación de estas instituciones, a lo largo del territorio, se extendió principalmente entre las últimas dos décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX.

[2] La Escuela Normal de Paraná fue la primera en nuestro país y se fundó en 1869. Su director fue el estadounidense George Stearns, sucedido por José María Torres, quien ocupó el cargo hacia 1876. "La Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de la formación de los maestros de todo el país y como modelo normalizador de la educación primaria argentina" (Alliaud, 2007: 106).

Por su parte, los futuros maestros y profesores formados en el seno de las instituciones *normalizadoras* aprendían su *oficio*, no sólo con libros y tratados de pedagogía, sino imitando al que, se suponía (y reconocía), lo sabía hacer. Nos encontramos entonces y frecuentemente con *clases modelo*, que solían desplegarse en los escenarios de las Escuelas de Aplicación[3]; *profesores modelo*, destacados por sus virtudes personales o profesionales e imitadores (futuros docentes), en proceso de convertirse en lo que los otros (profesores/formadores) eran y hacían: "En agosto principió la práctica de los alumnos y, para prepararlos mejor para entrar a practicar en los grados, dirigí una clase una vez por semana, dando una lección modelo" (MJCIP: *Memorias*..., 1885: 332. Informe de la Escuela Normal de San Juan).

Es quizá en la figura del maestro donde las cualidades referidas al ser y al hacer se conjugan en un modelo *esperado*, definido oficialmente como legítimo, reglamentado y también simbólicamente exaltado, cuya eficacia educadora y formativa radicaba en lograr *imponerse* ante los alumnos. En este sentido, el sociólogo español Carlos Lerena afirma: "Maestro no es, como fue el leccionista o son el instructor y el enseñante, quien instruye o quien enseña, sino quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro. No es el ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación (...)" (1987: 443).

Se esperaba entonces del maestro que encarnase aquellos atributos que –se suponía– debían ser patrimonio de todos los que pasaran por la escuela *común*. Maestro modelo que, a su vez, debía portar la convicción o creencia suficiente en su obra redentora, también nombrada como *civilizadora*, *socializadora*, *moralizadora*, *educadora*, *disciplinadora*; funciones todas asignadas a la educación básica en el momento histórico en que la nación se estaba conformando. El modelo de maestro alcanzó entonces plena fisonomía en el maestro modelo o maestro ejemplar; o lo que es lo mismo: el ejemplo es el modelo que el maestro ofrece:

> El maestro ha de consagrar los mejores años de su juventud y de la vida entera, sin descanso y sin perdonar cuidados, a proporcionar a sus discípulos que son sus hijos, el bien más precioso y esencial, cual es la educación (...). Para esto es preciso conocer el carácter y las inclinaciones de los discípulos, servirles de ejemplo, y presentarles por modelo su vida misma como una protesta continuada contra el vicio y un llamamiento perenne a todas las virtudes (Avedaño y Carderera, 1885: 18).

[3] Así se denominaban las escuelas primarias que funcionaban en las Escuelas Normales, concebidas como esp cios en que los futuros maestros comenzaban a formarse (como alumnos de ese nivel) y culminaban su form ción aprendiendo el oficio, practicando, imitando y aplicando lo que habían aprendido en las aulas a lo largo (su preparación profesional.

En el momento de institucionalización y profesionalización de la docencia, los maestros debían *ser* y *actuar* de una determinada manera tanto dentro de la escuela como fuera de ella. El maestro modelo (en tanto modelo esperado) era entonces aquel que poseía una presencia correcta, buenos modales, hábitos, formas de vida, concepciones del mundo, cierto acervo cultural y valores propios de una persona *bien educada*.

Un contrato laboral de los maestros del año 1923, entre sus prescripciones, estipulaba:

> No andar en compañía de hombres; estar en su casa entre las 8 de la tarde y las 6 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar; no pasearse por las heladerías del centro de la ciudad; no fumar cigarrillos; no beber cerveza, vino ni whisky; no viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre; no vestir ropas de colores brillantes; no teñirse el pelo; usar al menos dos enaguas; no usar vestidos que queden a más de 5 cm por encima de los tobillos (...).

El maestro modelo, bien presentado, "obediente, urbano y respetuoso"[4] se *distinguía* así de las mayorías poblacionales a las que debía educar, transformar o regenerar en la escuela, y también era deseable que el alcance de su influencia *civilizadora* llegara hasta las familias de los alumnos. La distancia plasmada entre pocos y muchos generaba respeto, admiración hacia los maestros, en tanto portadores de las cualidades o atributos de ciudadanía esperados; modelos de maestros o maestros modelo que, a la vez, convocaban o estimulaban el esfuerzo de conversión (llegar a parecerse) en tanto seres reales, vivientes *(ejemplos vivos)*, lejanos, tal vez, pero posibles de alcanzar o, al menos, de aproximarse. Modelos vivientes que se presentaban como norma de lo que la gente podía y debía ser: "El ejemplo de estricta puntualidad dado por el Sr. Director y el cuerpo docente ha sido el principal estímulo para los alumnos" (MJCIP: *Memorias...*, 1898: 415. Informe de Inspección).

La formación de maestros ejemplares, dotados fundamentalmente de cualidades morales ligadas al *deber ser*, junto con la posesión del método o saber específico acerca de la enseñanza, el que traducido básicamente en sus aspectos instrumentales se vincula con el *saber hacer*, constituyeron los pilares sobre los que se afianzó el proceso normalizador-disciplinador desarrollado en las escuelas normales, *el* lugar donde los maestros aprendían a proceder y a com-

[4] Era uno de los postulados vigentes en el Reglamento de las Escuelas Normales de 1886 (MJCIP: *Memorias...*, 1887).

portarse: "Procediendo así han adquirido hábitos de gobierno y formado su autoridad moral, de tal modo que al hacerse cargo de la práctica, tenían facilitada la tarea de gobernar una clase" (MJCIP: *Memorias*, 1910: 47. Informe de la Escuela Normal de 25 de Mayo).

Incrustados en la maquinaria escolar, los modelos resultaron eficaces para lograr las metas que tendían a la uniformidad y homogeneidad de los sujetos y de las instituciones (educativas) que se creaban para tal fin, lo que suponía la paridad entre los aparatos formadores —sistemas de inculcación— y los productos —sujetos educados/formados/formateados/escolarizados—. En este proceso, cobra fisonomía y se institucionaliza lo que he llamado una *pedagogía del modelo*, que asumió características peculiares.

Los *productos* surgidos u obtenidos de los modelos (ya sean instituciones, futuros docentes o alumnos) suelen aparecer como copias, reflejos, imitaciones, reproducciones, que pueden acercarse más o menos al original —y en esos términos, se mide el valor o la eficacia de la educación y la formación—; pero nunca llegan a ser lo mismo. En ese sentido, los productos modelados (educados/formados), mirados desde el modelo, presentan siempre un carácter *inacabado*, y esta particularidad les impide desprenderse de un modo total, de la forma original que ese modelo establece y fija: "(...) el Reglamento es bastante bueno (...), no hace otra cosa sino reflejar con fidelidad lo que era la Escuela Normal de Paraná, en sus mejores tiempos" (MJCIP: *Memorias*..., 1898: 314. Informe de la Escuela Normal de San Juan).

Respecto a los productores, surgen las siguientes preguntas: ¿quién o qué es el original? y ¿cómo llega a convertirse alguien o algo en modelo que hace de sí lo auténtico y del resto, copias, reproducciones o imitaciones? ¿Por qué la Escuela Normal de Paraná, por qué la profesora *X*, por qué *la* maestra?

En principio, para que un modelo funcione como tal (es decir, para que sea efectivo), tiene que ser reconocido por los otros como algo o alguien destacado, *distinto*, pero no inalcanzable. Ciertas cualidades parecen asociadas con las personas y con las instituciones *modélicas*, que pueden presentarse de manera exclusiva o combinada: tradición, titulación, antigüedad, experiencia, excelencia, sacralidad, etcétera. Sean cuales fueren la o las propiedades asignadas, el modelo resultará eficaz siempre que se lo reconozca como algo superior y, por ello mismo, deseado, admirado, aunque sea posible de alcanzar por aproximación, parecido o semejanza. Es el reconocimiento otorgado y su contracara, la falta o carencia detectada, lo que promueve y justifica la acción/intervención, llámese educación, formación, crecimiento, desarrollo, etcétera.

Mientras que, a los productos *les falta* y siempre les faltará (desde esta con-

cepción, a lo sumo, sólo es posible achicar o acortar las distancias), al modelo, no le sobra, pero tampoco le falta nada. El modelo se asocia con la perfección, la obra completa, acabada, terminada. Librado de la impureza que caracteriza a las copias o imitaciones, se convierte en patrón o en tipo para imitar: "Una escuela modelo, tan completa en todas sus partes, y tan perfecta en su organización, enseñanza y disciplina, que sea para el alumno maestro, un tipo que imitar en todos sus detalles" (MJCIP: *Memorias*..., 1887: 484. Reglamento para Escuelas Normales).

La *pedagogía del modelo*, propia de la escolaridad moderna, demostró su utilidad para tipificar y unificar prácticas, conductas, cosmovisiones y organizaciones. Y ello tiene su explicación. Los modelos resultan en tanto tienen la fuerza formativa o performativa de dar forma; es decir, en la medida que posibilitan la modelación en serie a partir de un tipo o patrón fijo y rígido (figura completa, acabada, *obra terminada*). De maestros y profesores ejemplares e instituciones modelo (distinguidos y reconocidos), surgen masivamente reproducciones. Obras o productos hechos (educados, formados) aunque inacabados que, en su carácter de tal, no llegan a desprenderse del todo del original. Instituciones y sujetos ejemplares que educan, forman; dan forma, vida; producen, pero siempre a la imagen y semejanza de ese original, promoviendo un crecimiento o un camino cuya meta está del todo marcada y, por eso, vedada de antemano.

"Y ella, la Escuela Normal de Paraná precisamente fue definida como 'madre' del normalismo argentino, en tanto encierra en sí el secreto de maternidades sucesivas" (MJCIP: *Memorias*..., 1905, óp. cit.).

Los procesos de institucionalización se caracterizan por tipificar maneras de comportarse, formas de actuar, de ver y relacionarse con el mundo. El *tipo* tiende a despersonalizar. Sin embargo, cuando la educación se institucionaliza, se recurre a *modelos*, personas o instituciones *reales*, distinguidas por alguna o algunas propiedades en particular. A la par que se definían planes de estudio, programas de enseñanza y reglamentos escolares, se utilizaban *modelos* que encarnaban en sí mismos todas las propiedades y cualidades que los otros (sujetos e instituciones) debían alcanzar. Y muchas veces eran esos modelos los que, a su vez, funcionaban como base para pautar, definir, reglamentar.

Al crearse un sistema de formación e instrucción nacional, la acción educativa ya no quedaba librada a las habilidades personales o a las circunstancias que se podían presentar. Sin embargo, su concreción se apoyó en ejemplos vivos que el resto debía imitar o copiar. Se recurrió a seres y objetos existentes que resultaron útiles para educar y formar en serie, sobre todo, en asuntos de disciplina y moralidad. Recordemos que, para la filosofía positivista, el ejemplo educa

más que el precepto; y ello se aplica fundamentalmente a cuestiones morales. En este terreno, es más importante que el modelo *practique*, y menos, que *predique*. Enseña más y mejor, desde esta concepción, el que hace y es de determinada manera; es decir, el que encarna los atributos que pretenden inculcarse y que además los pone en acto, los hace evidentes, los muestra. De este modo, si bien se intenta en estos procesos trascender subjetividades y objetivar acciones, estratégicamente se recurre a modelos que, aún conservando el formato real, conllevan la marca de la completud y la perfección que los acerca al ideal.

Es precisamente el carácter abstracto, estereotipado, acartonado, poco vital, el que suele cuestionarse a los modelos. Ya John Dewey criticaba la llamada *educación tradicional*, en tanto impone modelos a los que se educan. A esta imposición *desde arriba*, el pedagogo *progresivo* opone la libre expresión y el cultivo de la personalidad, el aprendizaje mediante la experiencia y la utilización de la vida. Lo vital, las experiencias, lo móvil, lo cambiante se opone a las rígidas y desactualizadas formas que los modelos fijan.

En adelante, los modelos así concebidos se fueron transformando en blanco de numerosas críticas por las actitudes, conductas, acciones *pasivas* e imitativas que promueven. Desde las concepciones más *activas* y *constructivas* del aprendizaje, frecuentemente se han desechado los procesos educativos y formativos. Sin embargo, la renuncia explícita no quita que implícitamente (y asociados quizá con las marcas originarias) los modelos sigan funcionando, dando forma a las prácticas y representaciones cotidianas actuales. Y no sólo eso. En forma proporcional a su negación, se aumenta o se potencia el carácter estereotipado, desactualizado, ajustado a un tipo o norma fija que responde a otro tiempo. Más allá de que se lo niegue (o en parte por ello), existen *tipos de* maestros, alumnos, clases, escuelas, sostenidos por quienes habitan las instituciones educativas y por la comunidad en general.

La propuesta entonces es la siguiente: reconociendo la vigencia y preponderancia de los modelos en las acciones educativas que se despliegan en las instituciones escolares, y aceptando la eficacia formativa que promueven, se intentará, en lo que sigue de este capítulo, reivindicar el modelo (o mejor, los modelos), presentando otras maneras posibles de concebirlo. La idea misma de modelo no envejece, aunque en muchas ocasiones, puede aparecer desactualizada en sus características y en su modo de funcionamiento. Se intentará, por eso, reflexionar acerca de los modelos en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas y también (y tal vez, principalmente) en la formación de los docentes. Huir de las formas y no, de los modelos es la propuesta.

Los aportes

¿Por qué no recurrir a modelos? ¿Por qué no pensar en procesos formativos y educativos convocándolos? ¿Es contraproducente copiar y repetir? ¿Por qué no aprender de las obras y de los haceres/saberes de otros? A partir de estas preguntas planteadas se desarrollarán, en lo que sigue, cinco respuestas.

Respuesta 1: Es posible y hasta deseable aprender de un modelo, de una *obra acabada*, de un libro, un cuadro, una pieza musical o, simplemente, de alguien que puede contar acerca de lo que hace/hizo, conoce o sabe.

En este caso, la única condición es que quien aprende encuentre en el proceso que está transitando que esa enseñanza no lo va a conducir necesariamente a una meta para alcanzar, correspondiente con una forma definida de antemano y sostenida mientras dure la formación. Por el contrario, el modelo sirve si constituye una herramienta susceptible de ser utilizada en el proceso de aprendizaje que se está protagonizando.

Esta apuesta remite a una particular concepción en la cual quien aprende algo, o está en proceso de hacerlo, no incorpora mecánicamente lo que otro le ofrece (dice o hace), sino que, en el mismo acto que esos decires y haceres se comunican, sufren una alteración, interpretación o *traducción* que se da por el hecho de enfrentarse unos seres con otros. Jacques Rancière contribuyó a clarificar esta postura y así lo expresa:

> Toda palabra, dicha o escrita, es una traducción que sólo tiene sentido en la contratraducción, en la invención de las causas posibles del sonido oído o de su rastro escrito: la voluntad de adivinar que se aferra a todos los indicios para saber lo que tiene que decirle un animal razonable que la considera como el alma de otro animal razonable (2003: 86).

El que aprende traduce, inventa, adivina, y por lo tanto, no sólo asimila o incorpora, sino que crea, produce algo. Y si bien parte de una propuesta y una intencionalidad que, por lo general, suelen resultarle ajenas, puede encontrarse con condiciones que lo convoquen, ya sea a apropiarse de las realizaciones de otros y llegar a parecerse a lo que esa obra o ese otro es —lo cual conduce desde el inicio a la imposibilidad de lograrlo— o, en cambio, puede encontrarse con condiciones que lo lleven a reconocer que los saberes, haceres y decires de esos otros son válidos y útiles en tanto contribuyen al proceso de producción/creación que cada quien realiza consigo mismo.

En la segunda opción, los modelos se convierten en herramientas disponi-

bles que aportan al proceso de formación, educación, en el que se intentará, finalmente, promover la liberación o emancipación del que se está formando, educando. Los modelos o las obras *acabadas*, las personas formadas, pueden servir entonces para equipar a otros de instrumentos que los dejen en mejores condiciones de producir obras propias; lo cual, por supuesto, es distinto de pensar que constituyen en sí mismos una finalidad. Aun asumiendo el riesgo que implica formar seres bien provistos, que podrán convertirse en potenciales rivales, competidores del propio maestro, formador o proveedor o, al menos, que podrán abandonarlo: "(...) es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo, y que sólo puede llevar a la modestia a aquellos y aquellas que desde el exterior pretenden ser sus maestros" (Meirieu, 2001: 98).

"(…) enseñar es educar al discípulo para la marcha. Un maestro válido debe al final estar solo" (Steiner, 2004: 102).

Más allá de que estos postulados resulten fértiles para pensar en la naturaleza de los aprendizajes que como educadores intentamos propiciar, parecen también pertinentes cuando se piensa en la formación docente. No es casual, como se verá, que varias de las reflexiones que aparecen en este libro remiten a procesos de aprendizaje que acontecen en el campo artístico. Si bien no es ese el ámbito para exponer las concepciones sobre la formación docente, tales aportes *resuenan*, en tanto se trata de procesos en los que se forman *creadores*. Al considerar a los maestros y profesores, no como simples *aplicadores* o *reproductores* de lo que otros dicen o producen (sean otros docentes, libros o especialistas), sino como *productores* –llamados por algunos *artífices de su propia práctica*–, se comprende que las voces de los artistas (sean ellos escritores, directores de cine, músicos o pintores) sean también útiles para ensayar las respuestas a las preguntas planteadas.

Respuesta 2: No hay que temer a las copias, las imitaciones, las repeticiones cuando se está aprendiendo/produciendo algo.

Una vez más, aquí cabe cierta condición referida a la finalidad. Una cosa es copiar o imitar a alguien o a algo *para* llegar a convertirse *en* lo que ese otro hace o es (modelo perfecto, acabado); y otra cosa diferente es imitar con la intención de utilizar aquello que otros producen o produjeron para solucionar un problema que se presenta.

Uno puede tomar algo de otro porque lo admira y, en este sentido, intentar homenajearlo o convertirse en lo que ese otro es o hizo –lo cual, como hemos visto, siempre resultará un esfuerzo vano–, aunque también podría tomar lo

que no es propio para enfrentar o resolver una situación que se le plantea en el emprendimiento de su propia obra. En este último caso, lo que se toma podrá ser reordenado, manipulado, re-creado en función de las decisiones del autor, creador. Lo que dijo Pedro Almodóvar en relación con la producción cinematográfica va en este sentido:

> Observas cómo algunos maestros del cine ruedan una escena y, a continuación, tratas de copiarlo en tus propias películas. Si lo haces por pura imitación, no puede funcionar. La única razón válida para hacerlo es encontrar la solución a uno de tus problemas en la película de otra persona; y esta influencia se convierte, entonces, en un elemento activo de tu película (entrevista publicada en *Radar* el 28/4/2000).

Copiar, imitar, repetir dejan de ser entonces muestras de pasividad y se convierten en creación, actividad. De ese modo, los elementos que se *roban* se activan al incorporarse en la propia obra. Se trata, en términos de Jacques Rancière, de "decir lo propio con palabras de otro". Al contrario de lo que suele favorecerse en la enseñanza que acontece en las instancias formales, donde la frase se invierte "decirlo (lo de otros) con las propias palabras", aquí el que aprende en tanto productor, creador, utiliza lo que otros hacen o hicieron, dicen o dijeron y lo incorpora, lo hace propio, en tanto le *sirve* para expresarse. En los espacios de formación docente, donde formal o informalmente los modelos de ser y de hacer las cosas siguen vigentes, sería viable y hasta recomendable tomar, imitar, copiar, *robar* lo que los otros maestros saben o hacen (en general, de aquellos que se reconocen como buenos maestros o *experimentados*[5]), siempre y cuando se encuentren, en sus dichos y quehaceres, soluciones que ayuden a enfrentar y a resolver los problemas que el propio decir y hacer plantea[6].

Mediante estas formas, la producción de las obras propias cobra protagonismo frente al homenaje del que se admira, el cual, al decir de Sennett, puede haber impulsado la copia o imitación: "Es claro que se aprende imitando a un maestro al que se admira, pero la verdadera confianza en sí mismo se alcanza cuando ya no se necesita ese modelo y se es capaz de realizar un buen trabajo por sí mismo; entonces el homenaje importa menos" (2003: 130).

Sería pertinente entonces crear en los ámbitos de formación profesional —así como en cualquier otro lugar donde se pretende que otros aprendan— las

---

[5] Se toma aquí el término *experiencia* asociado con la *expertez*, la cual no necesariamente remite a la cantidad de años vividos o acumulados durante el ejercicio profesional.

[6] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".

condiciones para que los problemas se *descubran* y se visualicen como tales. En estos casos, resultará conveniente poner a disposición *buenas obras* de las que se pueda copiar, imitar o *robar* a fin de resolver las tensiones que se presentan: "El maestro de lectura no ofrece una fe nueva, sino una exigencia nueva, no una verdad, sino una tensión, una voluntad, un nuevo deseo" (Larrosa, 1998: 254).

El peligro de la copia o imitación que propicia la vigencia de los modelos desde los usos corrientes radica en que, además de dejar posicionado al que está aprendiendo o se está formando como *sub-producto* (más o menos parecido, aunque nunca perfecto como el original), lo deja pegado, agarrado a ese modelo al que nunca llegará. De este modo, la dependencia se eterniza a la par que el proceso de producción se paraliza o, en el mejor de los casos, se banaliza.

> Quedar pegado a la forma –decía Gombrowicz– ser copiador e imitador de los grandes maestros. Creedme: existe una gran diferencia entre el artista que ya se ha realizado y aquella muchedumbre infinita de semi-artistas y cuartos de bardo que se empeñan en realizarse. Y lo que queda bien en el genio, en vosotros, suena de modo distinto. Mas vosotros, en vez de procuraos concepciones y opiniones según vuestra propia medida y concordantes con vuestra realidad, os adornáis con plumas ajenas; y he aquí por qué os transformáis en eternos candidatos y aspirantes a la grandeza y la perfección, eternamente impotentes y siempre mediocres; os volvéis sirvientes, alumnos y admiradores del Arte, que os mantiene en la antesala (2004: 98).

Respuesta 3: Es recomendable el encuentro con buenas obras, buenos libros, buenos maestros, para poder realizar obras propias: "Entender cómo los grandes maestros rompían las reglas genera músicos más libres"

Así se refería Ernesto Jodos, un compositor de jazz contemporáneo, al proceso de formación musical. Los *buenos*, aquellos que lo hicieron bien, lo modelos, los que rompieron las reglas, los que llegaron a ser reconocidos pc sus producciones, los que trascendieron. Los *padres de*..., los *grandes maestros*, los *clásicos* de la música, de la pintura, de la pedagogía. El compositor se refiere a los *tradicionales* y considera que el contacto con ellos (el aprender con ellos o de ellos, a partir de sus creaciones) libera, facilita la propia creación. Lo contrario, es decir la ausencia de los grandes, de los clásicos en lc procesos de aprendizaje y formación, produciría eternos dependientes y admiradores, bastante parecidos entre sí: "Si hay una escuela que está lejos c enseñar el lenguaje tradicional es B. Y creo que ese es uno de los grand

problemas que hace que todos sus alumnos suenen iguales" (entrevista, diario *Clarín*, 18/12/2004).

En el mismo sentido, Joan Manuel Serrat afirmaba que, a la hora de producir sus canciones, él intenta "*vampirear* el talento ajeno". Para ello nuevamente apela al contacto con la literatura, la lectura de poemas, herramientas que utiliza para dar curso a su sensibilidad: "Se trata de poner con inteligencia la propia sensibilidad", afirma el cantautor[7].

El mismo sentido *vampiresco* fue reconocido por una joven escritora, Samanta Schweblin, quien afirmaba: "A Piglia y a Lamborghini, directamente los plagio. Me parece que el plagio es una actividad de la cual no hay que renegar. Cuando termino de plagiar a un autor, me interesa un poco menos, ya lo vampiricé y entonces tengo una deuda saldada. Con Piglia me pasó eso" (diario *Clarín*, 12/6/2005).

Como se ve, uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien lo que hizo y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas[8], siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros. Y no sólo eso. Desde esta particular manera de abordar los modelos, no sólo se evita la dependencia, sino que se fomenta la libertad. En este proceso, el grande, el modelo, el reconocido no es un ser ejemplar, sino que se ofrece como alguien del que se puede aprender, *robar*, imitar o tomar prestado.

Es el encuentro con un otro *ofrecido* lo que permite a cada uno encontrarse: "Llegar a ser el que se es" siendo artífice de uno mismo. En ese proceso creador, que sería lo propio de la educación/formación, los maestros, los libros pueden resultar modelos que hay que utilizar, pero también, los que hay que abandonar o, si se prefiere, de los que se pueda llegar a separarse, distanciarse, una vez cumplida su "función mediadora" (Larrosa, óp. cit.). Tomando los aportes del autor, se podría pensar que el uso distanciado de los modelos propicia el propio distanciamiento o separación de uno mismo en la tarea de "llegar a ser el que se es":

---

[7] En Guillermo Golzman: *Entre Harry Potter y el predicativo subjetivo obligatorio. Desafíos del 2000 para innovar en y hacia las escuelas de educación básica*. Buenos Aires: Mimeo, 2000.

[8] Otro joven escritor argentino, Maximiliano Matayoshi, cuenta que tomó prestada la forma de redactar y de hacer *flashbacks* todo el tiempo de J. D. Salinger. Entrevista en diario *Página 12* (12/6/2005).

> Los maestros, como los libros, nos enseñan la secreta astucia de un camino oblicuo, el arte de las divagaciones y los rodeos que no son un gasto inútil sino una oscura preparación, siempre que se los sepa dejar en el momento oportuno, que no son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo, para separarse de uno mismo en el proceso tortuoso de llegar a ser el que se es (ibíd.: 258).

Respuesta 4: Enseña o comunica alguien que cree que tiene algo susceptible de ser contado: *Modelos vivos, en acción*. Se trata, en este caso, de contar acerca de lo que uno es y hace, pero también, de promover que los otros hablen de sus saberes y haceres: "(...) narrar las aventuras de nuestro espíritu y comprobar que son entendidas por otros aventureros, comunicar nuestro sentimiento y verlo compartido por otros seres que también sienten" (Rancière, óp. cit.: 87).

Quien enseña, quien forma y considera que tiene algo para dar, para transmitir, tendría que referir su propio proceso de formación, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles. "Contar cómo lo hizo", diría Richard Sennett. No en términos de enunciar postulados y principios o grandes hazañas. Tampoco indicando o mostrando a aquellos que se están formando en quién *deben convertirse*, o qué deben llegar a ser. Por el contrario, se trata de relatar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad se encuentran aprendiendo, puedan encontrarse y tal vez identificarse con un igual y aprender de él. Referirse a las situaciones vividas, contar y testimoniar las aventuras y desventuras protagonizadas a lo largo de una carrera, de una vida.

Estos "modelos vivos en acción" —opuestos a las formas vacías, acartonadas— "hablan realmente, no se limitan a balbucear, se mueven y son realmente, no van siniestramente enmascarados" (Nietzsche, 2001: 38). Los sabios, como sabios que son, continúa el autor, terminan inclinándose ante lo bello. Estos modelos hablantes y en acción favorecen el hecho de que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de la capacidad propia para poder hacerlo. Tales modalidades de formación acercan, acortan las distancias y humanizan el vínculo que se establece entre enseñantes y aprendices, a partir de lo cual se hace posible y resulta viable aprender de ellos (los modelos), tomar de ellos lo que pueden aportar en el proceso de aprendizaje/formación/producción que se está protagonizando. Tales modalidades, al decir de Sennett, igualan:

> El buen maestro aspira a encontrar una vía de comunicación directa y rápida con el estudiante (...). Lo que importa es acertar con un lenguaje directivo que alumno y profesor puedan compartir y conduzca por pequeños pasos a la acción adoptada (...). Mientras la secretaria [uno de los modelos que presenta en su relato] mostraba a los jóvenes qué hacer, el médico joven [otro] les decía en quiénes debían convertirse (óp. cit.: 49).

Es cierto que no es frecuente encontrarse en los espacios destinados al aprendizaje y a la formación con docentes o formadores que hablen de sus recorridos, de las situaciones que han vivido o de los problemas que han enfrentado a lo largo del camino que han transitado. Pero menos frecuente es aún que otorguen la palabra y se posicionen como escuchas o aprendices de quienes se están formando. Sin embargo, de esto también se trata, de inclinarse. De favorecer que los aprendices, los alumnos, los estudiantes relaten las experiencias que están protagonizando y han vivido desde la posición del que aprende, del que se está formando. ¿Qué le pasa a ese sujeto, qué está haciendo, qué está produciendo? De estas cosas, seguramente, el maestro competente no sabe. El maestro ignorante, diría Rancière, tendrá para aprender de lo que los otros le cuenten.

> Y lo mismo en educación o en medicina: concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendemos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque *ellos saben cosas del aprendizaje* o de su condición de enfermo *que la persona que les enseña* o los trata puede *no comprender del todo* (Sennett, óp. cit.: 129).

Respuesta 5. Enseña o comunica algo aquel que se muestra como una imagen *real*, que hace y ha hecho para llegar a ser lo que hoy es y para decir lo que hoy dice, sabe o produce pero, fundamentalmente, que no está hecho del todo, que aún es un ser en proceso, una obra inacabada que sigue haciendo, produciendo, aprendiendo: *modelo imperfecto*.

Se trata aquí de que quien enseña pueda mostrarse como una imagen real, asumir y proyectar su *inmadurez*, reconocerse como ser inacabado. Así como resulta valioso que el modelo se muestre *vivo*, *hablante*, contando acerca de lo que hizo y de cómo lo hizo, también lo es que quien enseña aparezca como alguien no acabado, *modelo imperfecto*. Y que está allí educando, formando, guiando, enseñando, para elevarse y desarrollarse a sí mismo, para aprender, para educarse, precisamente porque es un "inmaduro" (al decir de Gombrowicz), "ignorante" (para Rancière). Desde estas posturas, no se trata de oponer, sino de

conciliar lo formado con lo que está en formación, la madurez con la inmadurez, el orden y el desorden, lo sabio con lo brutalizado:

> Y si, alejándose de su escritorio, se encontrase accidentalmente con un niño, un adolescente, o un semiculto, ya no se aburriría con ellos y tampoco les daría protectoras, didácticas y pedagógicas palmadas en el hombro, enseñándoles con toda superioridad sus enseñanzas, sino más bien con un santo temblor, se pondría a gemir, rugir y aún, quizá, caería de rodillas. En vez de huir ante la inmadurez (...) concebirá que el estilo en verdad universal es sólo ese que, en convivencia con seres de diferente condición social, edad, educación y desarrollo, lenta y paulatinamente se crea. Y esto os llevaría por fin a una forma de creación tan jadeante y llena de enorme poesía, que todos os convertiríais en grandiosos genios (Gombrowicz, óp. cit.: 108).

Estas conjugaciones facilitan nuevamente la creación, la originalidad, la producción de *grandiosos genios*. Al hablar de Schopenhauer como modelo, Nietzsche repara en sus "cicatrices y máculas" lo cual, al decir del autor, lo acerca, lo humaniza: "Cabría incluso decir que lo que en su ser había de imperfecto y demasiado humano es precisamente lo que nos acerca, en el más humano de los sentidos, a él, porque lo vemos como un ser que sufre, como un compañero de infortunios y no sólo en la desdeñosa altura del genio" (óp. cit.: 49).

Aceptarse como ser inmaduro, ignorante en *proceso de...* (aprendizaje, formación, crecimiento, desarrollo) y mostrarse como *modelo imperfecto* implica, asimismo, reconocer al otro como alguien más cercano y diferente, a quien otorgarle autonomía y respeto. Sennett considera que la concesión de autonomía es un elemento decisivo en el tratamiento respetuoso. Para el autor, la autonomía no se tiene: se gana o se pierde en las relaciones humanas: "Concebida de esta manera, es una poderosa vía de acceso a la igualdad".

Lo contrario es proyectarse como una imagen ideal —la utilización más frecuente de los modelos vigentes en los espacios educativos y formativos— que los otros deben alcanzar, llegar a ser o aspirar a convertirse. Esta proyección corriente agranda las distancias, avanza sobre las desigualdades y eterniza el proceso de formación. En la medida que las carencias se instalan, se crea la necesidad de formación, capacitación o reciclaje *permanente*. Todo lo cual contribuye a generar mayor dependencia respecto de la obra o modelo acabado al que, y hay que decirlo una vez más, por más formación y capacitación que se consuma, nunca se llegará a ser desde estas apuestas.

> (...) el maestro tenía otro tipo de habilidad insondable, no diferencia de grado, sino de cualidad. En esa diferencia, se originó una desigualdad cada vez mayor. Puesto que sus habilidades eran incomprensibles, aquellos sobre quienes mantenía su dominio sólo podían ser sus espectadores, sus súbditos (Sennett, óp. cit.: 83).

Se trata de propiciar que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de sus haberes y saberes, sin quedar instalados en el lugar de las carencias, de las faltas. Rescatar esa potencia es lo que transforma la enseñanza y aprendizaje en una relación de iguales o, podríamos decir, reduce la desigualdad.

La herencia y los aportes

En este capítulo, intentamos relativizar las posiciones rígidas, frecuentemente asignadas en los espacios educativos: el que sabe y el que no sabe, el que está terminado y el que está en proceso, el acabado y el inacabado, el perfecto y el imperfecto, el que tiene todo dicho o hecho y aquel que no puede ni debe decir nada, sólo consumir y repetir lo que se le enseña, el modelo y el modelado.

Reposicionarse, escapando de estas dicotomías, crea un poderoso acceso a la autonomía y a la igualdad, en tanto libera y facilita la creación y la producción de una obra propia. Sólo desde allí, consideramos, es posible y hasta deseable aprender de modelos, repitiendo, copiando, imitando, estando en contacto con los grandes, con las obras *importantes*, *trascendentes*. Porque, desde ese lugar, los resultados no son ya repeticiones, sino producciones que utilizan formatos, palabras, conductas de otros para afrontar y resolver problemas que se presentan en la creación de obras propias. Muchas veces, estas producciones o productos suelen sorprender, aun al maestro modelo o a la obra *acabada*.

Las acciones educativas o formativas así emprendidas promueven la formación como despegue antes que el quedar pegado a la forma. En este sentido, no está formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza los modelos como herramientas que le permitan armar o, al menos, encarar su propia obra. Por eso y como dijimos al comienzo, apostamos a los modelos, no a las formas con la mira puesta en las obras.

CAPÍTULO 5

Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia[1]

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Los inicios

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades o empresas de nuestras vidas, el principio suele entusiasmar, pero también, desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien ocurre en todos los rubros, al tratarse de aquellos en los que, además de la propia subjetividad, están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones *des-* suelen aumentar.

En esta oportunidad, nos referiremos a una actividad peculiar: el oficio de enseñar. Pretendemos reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales relativas a sus aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento, lo hicimos desde la profesión o desde el trabajo) desde donde queremos producir ciertas reflexiones que nos permitan avanzar para comprender la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar maneras y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

Los desafíos que enfrenta la docencia actualmente son comunes a todos los docentes. Aun reconociendo las particularidades vinculadas con una *etapa* profesional específica, es difícil encontrar hoy educadores de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela (más allá de la condición social de los alumnos), con mayor o menor nivel de antigüedad o experticia, que se sientan y actúen "como en casa", frase que utilizó Philip Jackson (2002) para diferenciar los docentes novatos de sus colegas más experimentados.

---

[1] Una versión de este texto puede encontrarse en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, de la Universidad de Granada, España, 2009.

Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar la enseñanza de etiquetas y simplificaciones de diversa índole en su mención, la misma deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión *oficiosa* pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. *Oficio* suele emparentarse con el *saber hacer* o *producir* algo en particular.

La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a 'ocupación', 'cargo', 'profesión',' función'[2]. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas *profesiones modernas*, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, "sobre las almas de otros". Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto (2007), maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio, afirma sin titubear: "Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas".

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas se manifiesta claramente en una actividad como la docencia que requiere "pruebas existenciales" (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros), que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y de traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: "El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afinca su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales"[3] (Dubet, óp. cit.: 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de

---

[2] Tal como se consigna en el *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1992.

[3] Aunque aquí entendemos lo universal, no como un contenido particular definido a priori, sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

recursos de justificación, en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material[4].

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajaba con personas. Hoy hay que procurar la autoridad diariamente; y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

Hoy es necesario explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades postradicionales, ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría cede, en parte, su eficacia y somete a cada quien, al escrutinio permanente del desempeño. Además, podemos sumar la paradoja que se instala rápidamente entre educadores de toda estirpe, en tanto la búsqueda misma de la autoridad coincide, por definición, con su pérdida. Como afirma Alexandre Kojève (2005), en términos estrictos, tiene autoridad quien no hace nada para obtenerla.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular*, *relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente *afectivo* de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: "No se sabe cómo, pero lo logró".

Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Como recuerda Antonio Santoni Rugiu en su trabajo sobre el maestro artesano, *menester* y *misterio* han mantenido, más allá de la sinonimia, diversas y fructíferas relaciones: "La hipótesis más plausible para explicar esta tendencia a la intercambiabilidad es que los dos términos, si bien muestran etimologías y matices de significado específico, se confundieron cuando se referían a una misma realidad, el arte, que presentaba estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rígidamente organizada (menester) y un hacer secreto (misterio)" (1996: 85).

---

[4] George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque hacerlo es ser cómplice de una posibilidad trascendente: "No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra (...). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde –el del maestro de escuela–, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente" (2004: 27 y siguientes, y 173).

Johann Sebastian Bach, joven viajero pero ya reconocido músico, sale a la caza del secreto del oficio, armado de *ojos y oídos*, es decir, a la búsqueda "del secreto de los procedimientos y ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Estos comprendían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros y, en ocasiones, a los mancebos más capaces" (Santoni Rugiu, óp. cit.: 168 y 235). Habrá que esperar al pleno desarrollo de la industria para que el misterio se pierda o perdure tenuemente en el minúsculo y agonizante universo del pequeño taller fabril donde, en ocasiones, perviven los retaceos, las demoras o el simple rechazo a *pasar* las claves del oficio.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican.

> Lo que ocurre en ese momento es "extraordinario", contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...). Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...). Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmamos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16 a 19).

Así y todo, es todavía probable que *el milagro* se produzca y, que en esa producción, la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa *dimensión oculta* del oficio de enseñar.

Los "secretos de fabricación" son ese "algo" (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de *vibración particular* de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar), que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía se va sedimentando a medida que se enseña, y tenderá a prevalecer, a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El *oficio* remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que *oficioso* es alguien *eficaz para determinado fin*.

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo hace, involucra el procedimiento, pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, en la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Es cierto que, al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que, en principio, ocupa el lugar de transformador. Nuevamente, esta creencia asignada al *rol* docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada, y hay que procurar que la enseñanza ocurra. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la *constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu. Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, resulta particularmente atractivo reparar en la dimensión oculta de la enseñanza (lo que se hace, pero no se ve), sin dejar de relacionarla con lo que se produce (lo que se ve como resultado de la intervención sobre otro).

A continuación, profundizaremos en la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del sistema escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

Enseñar

En su libro *Práctica de la enseñanza*, Philip Jackson se pregunta por la "verdadera" enseñanza. Philippe Meirieu se formula la misma pregunta, años después, en *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*.

> … no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total. (...) El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto lo que se ve como lo que se lee (Jackson, óp. cit.: 114 y 115).

Para el autor norteamericano, más allá de los resultados obtenidos, que requerirían de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que "se tenga en cuenta el *contexto* en que esta tiene lugar". Entra aquí en juego la interpretación de sus protagonistas y también la de las personas ajenas a ella.

"(...) Siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? ¿Por qué se emprendieron esas acciones?" (ibíd.: 130 y 131).

Para Meirieu, en cambio, enseñar es *organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas* para hacerlo propio.

> En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo, debe solicitar el compromiso de la persona y *poner a su disposición los recursos*, sin los cuales no podrá obtener buenos *resultados en su aprendizaje* (Meirieu, óp. cit.: 24).

En cualquier nivel, la *verdadera enseñanza* no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que

> (...) adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (...). Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento (ibíd.: 25 y 27).

Además, ciertas emociones aparecen resaltadas por Meirieu: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Mientras que, en la definición que adoptó Jackson, la enseñanza merecía una interpretación en sí misma, en este caso, se la vincula con los resultados y hasta con los buenos resultados: interiorizar el saber y hacerlo propio. Con los productos, podríamos decir, retomando las consideraciones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, los resultados/productos logrados requieren de cierta constatación, de pruebas que así lo demuestren. He aquí dónde se pueden plantear diferencias. Las pruebas estandarizadas que midan lo que los alumnos aprendieron y sirvan para *evaluar* la *eficacia* de las escuelas y aun de los sistemas escolares es una forma, pero puede haber otras en las que los protagonistas se sientan más identificados. Lo cierto es que la enseñanza, mirada desde la perspectiva del oficio, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no es sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de *probar* públicamente los

resultados. Sin embargo, tiene que ver con la esencia del propio trabajo y, por lo tanto, con su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada. Lo primero, entonces, será aceptar esta premisa, luego podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos, o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy, menos que nunca, puede prescindirse de la totalidad del proceso que constituye el oficio de enseñar.

Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes[5], incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. La idealización de lo que ya no es (hoy son otros quienes asisten a las escuelas, ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etcétera) convive muchas veces con la aceptación de mucho, o algo, de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas, al menos, discursivamente. Pero igual, cuesta enseñar. Entonces, cuando no sale, se piden *recursos* complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y desde allí, se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. Los docentes lo hacen mucho mejor cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, óp. cit.).

El autor francés sostiene que quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo". Lo que se hace

[5] Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente novato que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que debe lidiar con adolescentes, ni del que se encuentra en escuelas pobres. Hoy para todos los docentes, es difícil enseñar en todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros *más tensa y más contradictoria*, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea *normal* que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el *declive* de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo. Y no sólo nos referimos a los profesores; hoy y en el día a día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de *experiencias homólogas y complementarias* que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, "en gran medida, los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos" (ibíd.: 392-415).

El cambio, en las condiciones del ejercicio docente, resalta el papel que adquiere la prueba. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre *conocimiento* y *saber*, tal como lo hemos analizado en un trabajo reciente (Alliaud y Antelo, 2008), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a prueba constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo, al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. *Oficio*, en este sentido, se define como *la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer*. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, óp. cit.: 443 y 444).

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales. "Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio" (ibíd.: 146). Llevado al extremo, es la sensación de que se puede todo.

Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio —es oportuno señalar que *gaje* significa 'prenda' o 'señal de aceptar un *desafío*'—. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre han proporcionado certezas. Probablemente, la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por *obra* nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿cuál es la obra de un enseñante?: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal) a través de las obras. A través de ellas, valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que *desempeño* no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación, como sí

lo hace una obra fallida. Probablemente, podamos afirmar que la eficacia de una formación se visualiza si sumamos *desempeño a la obra*. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos algunos ejemplos.

Es probando el pan como sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia como advertimos el acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática como accedemos a un remoto, pero eficaz, pasado escolar de *tablas* y *regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta; como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca *físicamente*, como la cercanía del mar. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra, sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del dos. Por supuesto que, además, existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, tampoco resultará beneficioso abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales*, el instrumento es el libro y la palabra; y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Buena parte de la historia de la pedagogía ve repetirse, mediante distintas denominaciones, trifulcas bien conocidas: *trívium* y *quadrívium* frente a *adiestramiento práctico*. Artes liberales frente a artes mecánicas; instrucción intelectual frente a instrucción profesional; la escuela de gramática frente al taller artesanal; inducción frente a deducción; escuela frente a lugar de trabajo; aprender haciendo frente a aprender escuchando; la lección frente a la práctica; Dewey frente a Taylor (Santoni Rugiu, óp. cit.: 101). Nos interesa detenemos brevemente en el momento en que unos y otros precisan la sanción, la habilitación, el pase —sin perder de vista que, en la actualidad, *la distancia* entre unos y otros *se encuentra atenuada*—.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que, en sus talleres, desplegaron aquella famosa y añorada

dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el *magisterio* –entendido como título o grado– los mejores o más afortunados (incluyendo en la *fortuna* también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio (aprendizaje) y repetidas eliminatorias (ibíd.: 130). Amplifiquemos los términos: *tirocinio*, *eliminatorias*, *lo mejor*. Arduo y extenso aprendizaje, título final. Es importante destacar que del recorrido –entre cuatro y siete u ocho años–, previo pago de impuestos, emerge un maestro artesano matriculado. Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una *obra maestra*. Si el arte es menor, la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*.

Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que se desarrollaban fuera de los talleres (como el de los médicos, los juristas y los especialistas), pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción –el título de maestro se podía y se puede comprar– , no se era maestro sin examen, sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Importa más que todos lleguen (si es posible, juntos) a que lo hagan unos pocos. Es el verso conocido de León Felipe: "Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo porque lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino todos juntos y a tiempo". La *distinción* pasa a ocupar el terreno del mal y del desprecio. La meritocracia, junto al cuadro de honor y de las recompensas, es arrojada al baúl de los autoritarismos de turno.

Probablemente, si bien nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia –cuesta entender que el término que más se usa para explicar qué cosa es enseñar no sea examinado en su dimensión ganancial–, un ser competente (y todos, en cierta forma, lo somos) sabe que está en carrera y que debe ganar. Es decir que formar competencias es formar competentes y no, pseudoanarquistas soñadores que rechazan el duelo, la disputa, la justa varonil, el espíritu agonístico o la supervivencia de los más aptos, los mejores, los más fuertes. O al menos, nadie lo quiere a la luz del día.

Pero este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett (2003) ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente, en su visita a la Argentina, Philippe Meirieu dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más des-

fachatado), es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Otro tanto ocurre con la distinción. Un ejemplo trivial puede iluminar este tema. La militancia de izquierda universitaria tiene sus líderes. Los criterios con los que se los elige (mal que les pese a los igualitaristas) son oscuros, pero no imposibles de reunir. En casi todos los casos, se trata de buenos oradores, capaces de movilizar a las masas. Un líder se distingue por su prosa, su verba, su claridad. No hay líderes afásicos o tartamudos.

Peter Sloterdijk dice sin tapujos que "hay un malestar en el poder de elección, y pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico" (2003: 70). Fernando Savater comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir". Savater, que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad —ni siquiera, a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios—; y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar" (2002).

Sin valorar y sin reválidas, ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es escuela sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente, la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas o sin jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al mundo de los residuos al que no llega primero a la meta.

Los oficios docentes

Hacia una pedagogía de la formación

Entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas se pueden poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil tampoco lo es dar con las claves para la formación de los debutantes.

En los países con mayor rendimiento educativo, los mecanismos más utilizados para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes son: *"la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejerc*

cio profesional, la dotación de tutores que acompañen a los noveles y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos" (PREAL, 2007; el destacado es nuestro).

Las consideraciones expuestas, sostenidas y acordadas internacionalmente presentan una serie de asociaciones para considerar. Más allá de la fuerza o la determinación que puede atribuírseles, establecen una relación entre el rendimiento educativo y las características del trabajo docente. A su vez, este último pareciera verse favorecido si la formación inicial y los primeros desempeños tuvieran una fisonomía particular. Acordando con estos planteos, sostenemos que es necesario avanzar sobre el desarrollo de una pedagogía específica, tanto de la formación docente inicial como de la etapa de iniciación profesional, entendiendo las instancias formativas no sólo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce. Específicamente, nos preocupa saber en qué condiciones formativas lograremos o nos acercaremos a la construcción de las *habilidades prácticas*.

Asumiendo el desafío propuesto, avanzaremos en la perspectiva de oficio que venimos trabajando. Partimos de pensar la pedagogía de la formación docente como una preparación específica para un trabajo particular que distingue al maestro o profesor del que no lo es. Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación?

a. El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. Desde esta perspectiva, y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios*

curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. Algo similar plantea Flavia Terigi (2004) al proponer considerar la enseñanza como un problema político, esto es, politizar la enseñanza y dejar de entenderla solamente como un problema didáctico o instrumental.

La búsqueda de un sentido *aglutinador* del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular. A menudo, los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Como dijimos, si bien hay una angustia o desconcierto inicial, que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio), si *gente con oficio* o preocupada por él los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o *buenos* resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

b. La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares

La afirmación puede sonar un tanto *disruptiva* al referirnos a la formación de docentes. De todos modos, no es menos importante, ya que escolarizar la formación suele ser la manera predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etcétera. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace notoria y se padece, fundamentalmente, en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo *escolarizado* con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y de formatos organizacionales presentes.

Es preciso distinguir entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. La dinámica del acercamiento y distanciamiento ilustra la distinción aludida. La formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar a la misma escuela. No toda práctica que reluce es oro. Es esta

una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas, muchas veces, experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación *escolarizada* no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

c. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación

Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas tiene un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se re-dimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, que no siempre logran el estatus merecido.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba ocurre en el desconcierto y con la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se vería favorecida si, en los primeros años de trabajo, tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, y llegar incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante en que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y tal vez, de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro, al fin, se marche? De nuevo, señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas maneras de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar; y ensayar es, en cierto modo, *reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experien-

cias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen *más de lo mismo*, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que se experimentó desde la posición de alumno. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

d. Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas*, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanzas?

Durante el proceso formativo y también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas, cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: "¿Probaste?"; interrogante lanzado a rodar casi como una invitación, un convite mejor que puede, a su vez, resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin (1998), no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es este el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas *fórmulas misteriosas* que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que, sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

e. Para formar de modo eficaz, ***basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace***

Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo *modélico* tradicional ni tampoco, en sobredimensionar *lo ejemplar*. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando o está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil, como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino para seguir, pero puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cual se accede al bien, o se señala la magnitud del mal. En cambio, el elogio de la muestra –tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra– no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas para copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como *experimentados* suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes, la formación docente utilizó la pedagogía del modelo, pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones) lo cual, antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces, inhibe tanto la acción como la misma formación.

Sería interesante contar con docentes experimentados que pudiesen mostrar, aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando o están empezando a enseñar. Aquellos no sólo pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o el *shock* de la práctica laboral y que, como vimos, tratarán de sortearlo como pueden y en soledad. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que el oficio hoy plantea. De nuevo, hay

que evitar caer en la trampa escolar que asimila al sujeto en formación con el niño. No es tomar del brazo al debutante, decirle "Párese acá, manténgase callado y observe", sino "¡Pruebe!, haga conmigo".

f. Así y todo, ***la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar***

Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y, para poder hacerlo, como dijimos, hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o porque sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que, para que la práctica resulte, hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan *competencias* a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza[6]. En un estudio reciente[7], hemos preferido denominarlas *capacidades básicas* de los maestros (por estar referidas a quienes se dedican a enseñar en el nivel primario). Sin pretender agotar todo lo que un docente debería ser capaz de hacer, las caracterizamos como *capacidades para la acción* y las definimos como *un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar*. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce; y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer, y a las disciplinas en general, podemos decir que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a los que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto, es relevante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las carac-

[6] Por ejemplo, Philippe Perrenoud (2006).

[7] Silvina Feeney y Daniel Feldman (coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

terísticas de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer de una cierta idea de excelencia en el horizonte de toda formación.

g. Uno se forma al ser parte de un grupo de colegas que trabajan

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis, sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido, y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso, el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.

Últimas reflexiones

Ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar podrán aportar todas las respuestas para un desempeño *eficaz*. Es cierto. Como ya sostuvimos, el comienzo tiene sus particularidades: genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades.

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo, se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino en la construcción que se realiza día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que, a partir de esta pedagogía, se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí, que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

CAPÍTULO 6

Enseñanzas y algo más

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Más allá de la enseñanza

Dicen las malas lenguas educativas que tuvo que haber un tiempo en el que enseñar era cosa sencilla. Bastaba apropiarse de un saber, tener vocación y deseo de repartirlo. Pero eso es hoy pura leyenda. ¿Quién enseña bien? ¿Cómo sabemos si una enseñanza llega a destino? ¿Cómo sabemos si la transmisión se produce? ¿Cuál es la clave? Esas son las preguntas que desvelan a maestros, profesores y pedagogos de todas las estirpes, procedencias y especialidades.

Disponemos de un repertorio medianamente actualizado de respuestas. Muchas de ellas, incluso, ya no funcionan como respuestas, sino como condiciones indispensables para que la enseñanza tenga éxito. Son los sine qua non, que no pueden faltar, los *si y sólo si* de la práctica de la enseñanza. Los agrupamos en tres conjuntos de problemas. Vamos a describirlos y analizarlos brevemente sin olvidar que son actuales, tan actuales como otras perspectivas que ponen en entredicho la pertinencia y el valor de esas respuestas, supuestamente ineludibles.

Contextos y destinatarios

Desde hace un tiempo, hemos comenzado a repetir que una enseñanza que se precie de tal debe adecuarse al contexto y a las características particulares de los destinatarios. El contexto determina la enseñanza. No es lo mismo enseñar en un centro urbano densamente poblado que en una escuela rural. No es lo mismo enseñar en una escuela situada en un barrio cerrado de clase alta, que en una escuela pobre de los suburbios. No es lo mismo enseñar en el 2001 que en el 2008. No es lo mismo enseñar a chicos con *estas* familias que con *otras*. *Contexto* puede querer referirse al medio socioeconómico, al espacio geográfico o al *terreno*, que puede ser un barrio, una villa o una zona, pero también, puede aludir a

las particularidades de la época o de una población, a la diversidad cultural, étnica, sexual, etcétera.

Sin embargo, es evidente que el contexto del que tanto se habla en el campo educativo, y que por momentos tiñe todo lo que toca, es adverso o pobre. Contexto es, muchas veces, entendido como obstáculo. Es visible en el caso de la *zona*, que siempre es desfavorable. Nadie habla del contexto cuando este es una fiesta.

O si se hace algo por el estilo, es para repetir la vieja estratagema de quien se afirma sólo en el rechazo.

Es difícil objetar el sentido de esas preocupaciones. Básicamente, porque la predominancia del contexto remite, en general, al presente. No tiene mucho sentido oponerse al presente, que es lo que hay; a menos que se introduzcan preguntas del tipo: "¿Existe algo en la enseñanza que pueda ir más allá de los contextos y situaciones particulares, más allá del presente y sus actores?".

Analicemos un poco más de cerca la cuestión. Como hemos planteado, el determinismo contextual es bifronte: conocer el lugar y las características peculiares de los destinatarios que lo habitan. Esas son las competencias que precisa quien aspire a trabajar en las instituciones educativas del siglo XXI. ¿Cómo se obtiene ese tipo particular de conocimiento? De dos maneras: *estando* y *capacitándose*.

Estando significa recorrer, permanecer, estar *cerca de* la realidad o de la práctica. Las expresiones son elocuentes: embarrarse, caminar el terreno, conocer la cancha, darse un baño de realidad, ensuciarse con tiza[1]. Conoce quien está siempre cerca, hace mucho tiempo, en cualquier circunstancia. Desconoce el que está lejos. Es la versión del ducho, conocedor, idóneo. Sabe por baqueano y no, por graduación.

Capacitándose significa entrenarse de manera más o menos sistemática en el arte de conocer el contexto. Para eso, se crean universidades y cátedras, se arman paneles y seminarios, florecen especialistas para cada contexto. Los saberes prioritarios combinan versiones de una sociología crítica con etnografías también críticas o en *situación*. La pregunta por el lugar, por el "dónde estoy cuando enseño", amplificada, remite a un saber sobre la condición social de la población. Se fundan posgrados y revistas para tal fin. Se inauguran en las universida-

[1] Un maestro sin demasiado júbilo sintetiza el asunto al juzgar a un funcionario: "Lo de siempre: un *bol*... que juntó titulitos y, en su vida, se ensució de tiza. Estos son los teóricos de la educación que, desde los años setenta, vienen *jodiendo* a la educación hasta que la demolieron. Lo dice un maestro con 46 años de tiza sobre los hombros y a punto de jubilarse". Se trata de un texto en la sección "Urgente 24", del diario digital *El Porteño*, consultado el día 27 de febrero de 2008. Véase un texto breve y reciente que interroga esa jactancia en Estanislao Antelo: "No tienen ni idea o cómo promover lo que no se practica", *Suplemento Educación*, diario *La Capital* (Rosario), 2008.

des equipos de investigación, simposios y especializaciones que consideran como objeto el contexto.

Compartamos algunos ejemplos de quienes dicen conocer el contexto: "En general, todas las escuelas están dentro de un barrio, pero cuando son de clase media no decimos 'dentro' o 'fuera' porque es homogéneo, no existen límites tan claros que marquen el territorio. Cuando es un barrio pobre, sí" (Antelo, 2006: 14).

Una directora afirma: "La primera decisión que tenés que tener tomada para trabajar acá es tu relación con el sector social al que los chicos pertenecen" (ibíd.: 93).

Leamos lo que dice una maestra que se queja de sus colegas: "Cada docente elige los contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional, sin adaptarlo al contexto social de los alumnos de la localidad" (Fosch, 2003).

Hasta aquí, el conocimiento del contexto, analicemos ahora a los destinatarios.

Conocer al destinatario implica también un "saber quiénes son esos pibes". La expresión común es la siguiente: "Lo sé, no me lo contaron. Los tengo frente a mí, todos los días". Se trata de un saber relacional fundado en la experiencia que se enriquece cuando acude a la psicología. Como afirmamos en nuestro artículo sobre la relación entre la enseñanza y la asistencia, la pregunta por el *otro de la enseñanza* cae en el territorio de la (psico)pedagogía con sus virtudes y defectos[2]. También la academia saca su partido. Al igual que con el contexto, florecen las ofertas de capacitación. El monopolio es de la oferta adaptada a múltiples necesidades que siempre parecen ser especiales. Se afirma que ningún niño es igual a otro; y se deriva de esa sentencia, que la enseñanza no tiene chance si no conoce, particularmente, a cada uno de los destinatarios. El conocimiento del otro precisa instrumentos y una predisposición a la cercanía. Es ahí, en el nudo entre el desnudo cara a cara sistemático con los chicos y las dosis adecuadas de psicologías, donde parece estar la clave. "Si no sé quién sos, no te puedo enseñar eficazmente".

Leamos algunos ejemplos de quienes conocen al destinatario:

> A nadie se le ocurre que un ingeniero se ponga al frente de un grupo de chicos de jardín de infantes, sin embargo nos suele ocurrir que un ingeniero toma horas como profesor, sabe mucho de matemáticas, pero no sabe lo que es un adolescente y no puede con el grupo (Antelo, 2006: 16).

---

[2] Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

> Entre los referentes de su familia y el barrio, seguramente tendrán cosas valiosas, pero no olvidemos que se trata de un contexto muy traumático del cual ellos quieren salir. Los chicos viven esa contradicción. El otro día, escuché a un pibe decir "Yo soy del bajo y me la banco" y, al rato, decía que quería salir y no vivir una vida como la del hermano. Hay muchos ejemplos de adultos valiosos a su alrededor, pero todos viven en una situación de fracaso generacional del sector social (ibíd.: 23).

Hasta aquí, la descripción de estas nuevas prescripciones/obligaciones (¿o acaso no han terminado por transformarse en obligatorias?) para que una enseñanza tenga suceso.

Sin embargo, citemos algunos problemas que podemos encontrar en tanto afán contextual. Uno de ellos comienza cuando los anunciadores contextualistas dicen con voz grave: "No, pero aquí tenemos una situación donde los chicos no comen". Los psico-conocedores de pibes y familias afirman: "Los jóvenes fuman Paco, las familias se desentienden, los padres no ayudan, hay chicos desatentos, la violencia está en aumento, los chicos ya no vienen como antes"; y los especialistas, ni lerdos ni perezosos, arman una capacitación que está obligada a incluir entre sus prioridades algunos rasgos emergentes de las nuevas configuraciones del mundo contemporáneo.

Unos y otros cumplen a la perfección la función de esclarecimiento e ilustración. Por ejemplo, cuando aseveran: "Las familias no son lo que eran. Ahora son ensambladas", la tentación es responder: "Gracias por avisarnos. No sabíamos".

Como traductores eficaces, la tropa capacitadora reclutada supone transmutar el *pathos* escolar contemporáneo en *jerga* descriptiva. Demos algunos ejemplos de cursos que se ofrecen bajo el rubro "Capacitación: Escuela y diversidad"; "Una mirada ética y estética al jardín de infantes"; "Asistir, cuidar, integrar"; "Danza inclusiva en la escuela", "¿Chicos difíciles? La escuela y su responsabilidad en el desarrollo emocional de la infancia"; "Siglo XXI. Escuela media en tiempos de fragmentación. Enseñar, cuidar, acompañar"; "Niñez y adolescencia en la sociedad de consumo. Nuevos desafíos para los educadores", etcétera.

No conocemos el contenido de cada uno de estos cursos, pero sí, el lugar que ocupa el presente, el contexto y las características de los destinatarios en la serie que terminan por armar.

El contexto y la psico- (pedagogía) se interponen entre la enseñanza y los pibes, con el propósito de multiplicar una especie de *querer saber* a priori sobre el resultado de la enseñanza. Tanto es el esfuerzo por querer saber sobre los ingredientes necesarios para que una enseñanza sea exitosa que siempre corremos el

riesgo de abandonar la enseñanza. Tanto es el esfuerzo por hacer que los docentes *prueben* diferentes remedios que olvidamos que no estamos aquí por alguna enfermedad particular, sino por el placer de haber escogido un oficio. "Lo hemos probado todo –o pronto lo haremos– para responder a la angustia de las familias y a la demanda social de educación", dice Meirieu (2006: 49). ¿Y entonces? El riesgo sigue siendo omitir lo que nos reúne. Por suerte el educador francés lo afirma, lo dice a cada paso, aquí y allá, en cada oportunidad, sin temor:

> No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por lo tanto, del encuentro con la cultura de los hombres (...). Nuestro error principal –el mío, sin duda, y el de mis colegas– ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos (...). No hemos entendido del todo que no podríamos trabajar por los "alumnos" más que con los profesores (ibíd.: 48 y 53).

Por otra parte, no debiéramos privarnos de someter a escrutinio la nueva y foránea *perla* educativa, llamada *calidad*. Porque ahora la cuestión parece centrarse en la calidad. Competencias más calidad, como antes eran aprendizajes significativos y expectativas de logro. Pero ¿qué es una educación de calidad? Como han señalado recientemente Narodowski y Báez, "educación de calidad" puede virar rápidamente en satisfacción al cliente en tanto lentamente, día a día, el oficio acrecienta el arte de satisfacer demandas. "La angustia de los educadores ante la ineficacia de sus intervenciones es, básicamente, angustia ante la –ocasional o constante– dificultad por alcanzar un grado de calidad, definida como satisfacción de la demanda y ausencia de conflictos" (2008: 74).

Cuando alguien habla con gravedad de la importancia del contexto, por un lado, recuerda el papel siempre vigente del determinismo en educación y, por el otro, sin proponérselo deliberadamente, termina por convertir la enseñanza en un arte de adecuación a la demanda. Repetir que la enseñanza de calidad es la que se adecua a la demanda aventura, tal vez, la suspensión final de la enseñanza deliberada y sistemática. Porque una enseñanza, como hemos procurado mostrar en cada uno de los capítulos de este libro, es enseñanza más allá de la demanda[3]. Poner el énfasis en los niños y en los contextos confunde los destinatarios, a la hora de la formación. El desti-

[3] En un artículo reciente (Alliaud y Antelo, 2008) llamado "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes", aventuramos llamar a este gesto de adecuación pedagógica, *teach on demand*, emulando la novedosa posibilidad de imprimir el número de ejemplares de un determinado libro, que uno desea (*print on demand*). Por otra parte, la omnipresencia de padres demandantes, furiosos o reflexivos, en el interior de las escuelas, confirma en parte nuestra hipótesis.

natario quizá sea otro muy diferente. Como afirma Valeria Llobet, a propósito de la compulsión afectiva y afectuosa que gobierna las acciones de muchos educadores:

> Cuando se dice [que] estos niños son carentes de "afecto", ¿se supone que lo que se tiene que "pasar" entre adultos y niños es amor? ¿Y que esto puede ser un imperativo de una política pública? La producción de infancia requiere de amor por añadidura, pero no es un "amor anónimo". El pasaje, lo que se transfiere a los niños, es la inclusión en un universo cultural y social, es el conjunto de las herramientas y los códigos de la cultura y la sociedad en la que han nacido (2005: 253).

Vocación

No existe la enseñanza sin vocación. La fe pedagógica en las bondades del componente vocacional no cede ni un ápice. Por el contrario, se acrecienta, y el tamaño de su esperanza es proporcional a la emergencia de escenarios que ponen en duda la eficacia de la instrucción escolar profesionalizada, a fuerza de mostrar por doquier resultados decepcionantes.

"Sin vocación no se va a ninguna parte", afirman los maestros más viejos. Pero también lo sostienen los jóvenes y novatos. En una investigación reciente (Alliaud, 2004), mostramos cómo las biografías de los maestros debutantes sesgan sus vocabularios y terminan por conformar, en un auténtico modelo para armar, una versión del docente –basculando entre la buena maestra y la maestra buena–, en la que el componente afectivo-vocacional ocupa un lugar central. Efectivamente, los novatos destacan en sus biografías a aquellos profesores que los supieron amar, comprender y entender. La serie que se le adjunta a la enseñanza es la siguiente: ayuda, afecto, comprensión y contención. En este mismo libro[4], se plantean algunos de los problemas que contempla esta serie, pero no disponemos de un conjunto exhaustivo de rasgos asociados a la dimensión vocacional examinados con más detalle. Si bien es cierto que la dimensión de *llamado* o *inspiración* que habita en la idea de vocación presupone dosis considerables de renuncia, entrega y sacrificio (en tanto *el llamado* no tolera renuncia y exige plena dedicación), también la vocación supone una *inclinación*, incluso un deseo: el de perseverar en lo que uno quiere y en el esfuerzo que supone llevar ese deseo a buen

[4] Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

puerto. La vocación[5] no se comprende descalificándola. Analicemos la coexistencia de diversos estados y prácticas en su interior.

Gratificación personal

Los maestros novatos incluyen en su modelo ideal de docente a alguien que siente "gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace". La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración, por parte de los alumnos, de aquello que ellos mismos sembraron: "Me quieren", "Me saludan", "Me cuentan sus problemas" (Alliaud, óp. cit.). Es que enseñar tiene su premio, y es el intercambio que supone un acto pedagógico, por más diferido que sea, el que proporciona placer. Efectivamente, se trata de los placeres de enseñar y de cierto *algo más*, un *je ne sais quoi*, al que ya nos referimos y que está en el núcleo del oficio de enseñar. Meirieu, como hemos visto a lo largo del libro, se esfuerza en mostrar —a contramano de la queja generalizada y gruñona que parece invadir la tierra de los enseñantes— el goce que puede producir la tarea, el deseo de enseñar. Uno la pasa bien aun cuando (o a causa de que) la pase mal[6].

Trascendencia

La vieja metáfora hortelana que piensa la enseñanza como un cultivo introduce la poderosa idea de que algo del oficio de enseñar trasciende nuestro presente restringido y efímero. Algo de lo que uno siembra como enseñante perdura, o quiere durar, desplazarse, ir más lejos de lo que nosotros mismos, en tanto transeúntes contemporáneos y provisorios, podemos ir. George Steiner va más lejos al referirse a la vocación de enseñar:

> No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece

[5] La letra de una canción-himno de los maestros argentinos —¿estarán hoy plenamente convencidos de su contenido?— es elocuente. Todo parece estar allí: la cuestión hortelana, la dedicación que es paciencia, el misterio, el milagro y la alfarería. Reproducimos un fragmento: "Con manos sucias de tiza, siembras semillas de letras y crecen abecedarios pacientemente maestra. Yo sé los sueños que sueñas Rosarito Vera, tu vocación pide una ronda de blancos delantales frente al misterio del pizarrón. Tu oficio, qué lindo oficio, magia del pueblo en las aulas. Milagro de alfarería sonrisa de la mañana. Palotes, sumas y restas tus armas son, maestrita, ganando mansas batallas, ganándolas día a día". *Rosarito Vera, maestra*, letra de Félix Luna y música de Ariel Ramírez.

[6] Compárese con el capítulo 3 "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar".

> —yo tengo alumnos de los cinco continentes—. Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez, conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la del beneficio desenfrenado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida (2005: 173).

Entrega

Si la vocación es llamado ("Estoy aquí en la tierra pedagógica porque tengo una función que cumplir"), el llamado puede ser divino o mundano. En su versión laica, es militancia. No puedo renunciar, tengo que ocuparme, estoy obligado por…, sigo una causa…. La diferencia entre hacerlo por deber y hacerlo por querer es inmensa. La entrega también es renuncia a los placeres y la capacidad de resistir. Sostener, contener. También cierta figura clásica de la psicología, la del que dice "Si no me ocupo yo (de estos chicos), quién se ocupa…". Podríamos completar el listado de rasgos asociados al componente vocacional con pinceladas de *reconocimiento, gratitud, generosidad, reciprocidad, respeto, confianza*. El cuadro queda así terminado.

Conocimiento, práctica, competencia y experiencia

Suele afirmarse que, para enseñar, no basta con saber. Saber en el sentido de conocer los contenidos para enseñar. Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido, precisamente, a la enseñanza. Desde estas posturas, los docentes tendrían que aprender no sólo el contenido, sino las formas, las maneras, los métodos para enseñar más y mejor.

Sin embargo, no siempre fue así. Antes enseñaba quien sabía más que el resto, quien era experto en algo o, simplemente, quien conocía algo. Había quienes lo hacían mejor o peor, y entonces se suponía que saber transmitir, pasar lo que uno sabía a otro, dependía de ciertas cualidades naturales, distribuidas de manera desigual. Estaban los que tenían facilidad, eran los que les salía, tenían una especie de *talento* pedagógico asociado con la naturaleza de cada quien. Tal concepción se vincula con uno de los significados atribuidos a la vocación docente, entendida como una inclinación *natural* hacia una ocupación que adquiere un significado trascendente (en tanto están implicadas las almas de las personas), que aumenta en magnitud cuando se trata de niños.

Con el surgimiento de la pedagogía como *ciencia* de la educación, las formas de enseñar se formalizan. Ya no se trata de apostar a individualidades vocacionales, sino que existe un saber sistemático y escrito en libros y tratados, susceptible de ser transmitido. Con este saber como fundamento, se crean instituciones específicas para la formación de docentes: las Escuelas Normales, cuya función primordial era transmitir la norma. Para educar a muchos, fue necesario sistematizar y regular las condiciones de los procesos de escolarización-inculcación, incluida la formación de los docentes. Formar o transformar la subjetividad, según valores y principios socialmente establecidos, requirió de un trabajo profesional específico y organizado. En un libro de pedagogía de finales del siglo XIX se lee:

> La pedagogía comprende la ciencia o la teoría de educar y enseñar, y el arte de aplicar esta teoría a la dirección, ya de un individuo completamente aislado, ya de varios individuos en común. Abraza dos partes: la pedagogía propiamente dicha o la teoría y la práctica de la educación, y la didáctica o el arte de enseñar (Avedaño y Carderera, 1885: 13).

Aun así, la contradicción entre vocación y formación quedó planteada. En las mismas instituciones formadoras, la vocación para enseñar se consideraba una cualidad que definía el éxito o fracaso de un futuro maestro. La formación docente, desde esta perspectiva, puede mucho, pero no puede formar vocaciones. La inclinación natural para enseñar continúa vigente; y son precisamente los mismos docentes, sobre todo los maestros, quienes apelan a las propias virtudes, a la hora de justificar su opción o predilección hacia la enseñanza. El famoso juego de la maestra, el gusto por los chicos, el alumno que tenía facilidad para explicar a los compañeros son evocaciones que utilizan, frecuentemente, quienes trabajan como docentes para dar cuenta de su *opción* profesional. Una joven maestra de estos tiempos expresa: "Yo no tuve un momento en que dije: podría ser maestra. Yo fui maestra toda mi vida. Cuando estaba en séptimo grado, por ejemplo, les explicaba todo a mis compañeros, y eso me encantaba" (Alliaud, óp. cit.).

Si bien es cierto que la vocación prevaleció, la cuestión metodológica, la didáctica o el arte de enseñar, ocupa para muchos un lugar protagónico en la enseñanza –"(...) en el momento inaugural se configura una imagen ideal de maestro que coloca la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y, por último, la sabiduría" (Tenti Fanfani, 1995: 18)–. Philippe Perrenoud (2007), en uno de sus últimos trabajos, afirma contundentemente: "La verdadera competencia del profesor es esencialmente didáctica". Los jóvenes docentes, como

hemos visto en este mismo libro[7], consideran que los principales *errores* que cometen en su tarea cotidiana se deben a su incompetencia didáctica.

Sin negar la sabiduría o el dominio de los conocimientos y preocupado por los *buenos* resultados del aprendizaje, Philippe Meirieu considera que saber los contenidos disciplinares no da automáticamente las claves de su transmisión. Hay otras cosas que el profesor *debe* hacer con la finalidad de que otros aprendan: debe ayudar a los que aprenden a lidiar con saberes que, a menudo, los sobrepasan y comprometerlos con la tarea.

El saber formalizado acerca de la enseñanza se topa, sin embargo, con algunas objeciones que, sencillamente planteadas, adoptan la forma siguiente: "Hay quien enseña bien sin saber enseñar" y "Hay quien sabe enseñar y no enseña bien". Cuatro respuestas posibles podríamos recuperar en torno a estas cuestiones, tomando como referentes los componentes principales asociados con la tarea de enseñar: *conocimiento, práctica, competencia y experiencia*.

Conocimiento

Para enseñar, hay que estudiar. Así como sin destinatarios, el educador no tiene trabajo, tampoco lo tiene sin un contenido para ser transmitido. Para enseñar Biología, es preciso estudiarla. No se puede no estudiar. Para enseñar Historia, debe estudiarse esta disciplina, y así sucesivamente. "Y sólo eso", añaden algunos ("Aunque eso no es suficiente", retrucan otros). No se puede enseñar lo que no se sabe. Situar en el centro de la tarea la cuestión de la transmisión requiere adjudicarle un lugar central a lo que, en pedagogía, llamamos *contenidos*.

La importancia de los contenidos se manifiesta cada vez que se lanzan al ruedo encuestas sobre el rendimiento académico de lo estudiantes: el 60% de los chicos que asisten a la escuela secundaria se llevan materias. La Argentina ocupa el puesto número 51 (de un total de 57 países) en el ranking de desempeño en ciencias. El país es el que parece fracasar.

En los círculos eruditos, el saber acerca de la enseñanza suele ser despreciado. Los más distinguidos representantes del mundo académico, conferencistas y catedráticos, rara vez, han recibido algún curso formal de capacitación docente. La transformación de los contenidos disciplinares para su *divulgación* (transposición) pareciera jugarles en contra a los conocimientos formalizados. Puede resultar interesante la observación que vincula el deterioro de la enseñanza con el abandono de lo difícil. Así como la dificultad se asocia a los contenidos formalizados de las

[7] Compárese con el capítulo 3 "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar".

distintas disciplinas, la facilidad puede quedar identificada con la enseñanza. Uno de nuestros intelectuales más notorios se refirió recientemente a la "fácil terminología pedagógica". Si enseñar es *fácil*, qué sentido tendría entonces aprender normas y principios pedagógicos.

Una postura un poco menos pretenciosa indica que la necesidad de conocimiento acerca de cómo organizarlo para ser enseñado se muestra directamente proporcional a la distancia existente entre el docente y los alumnos: "Cuando los docentes trabajan con alumnos que son muy similares a ellos, hay pocas cosas que aprender sobre la enseñanza", afirma Philip Jackson (2002: 48). Ello equivale a decir que la formación pedagógica se torna ineludible para quienes van a enseñar en los niveles primario y medio, y es menos necesaria para quienes se desempeñan como docentes en los niveles superiores. ¿Qué pesa más en un concurso docente de nivel superior: el título docente o la trayectoria académica basada en publicaciones, conferencias y trabajos de investigación?

Práctica

La enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica. "Siento que, en realidad, me da muchos más elementos mi propia práctica, mi propia acción docente que mi formación", afirma una joven maestra. Y no es la única. Más allá de las condiciones en las que acontezca, la formación práctica *en* la práctica resulta del todo valorada por maestros y profesores. El sólo hecho de estar allí y tener que afrontar los problemas que se presentan parece aportar un caudal de saber que resulta potente para enseñar. Asimismo, numerosos trabajos de investigación se han referido al alto poder formativo que representan los procesos de formación laboral entre los docentes, frente a las instancias de preparación formales. Basados en tales premisas, durante los años noventa, en varios países (sobre todo, sajones), se ha disminuido el tiempo de formación docente en las instituciones especializadas, y pasaron a ser las escuelas los escenarios privilegiados. Sin llegar a tales extremos, los espacios de la práctica fueron ganando terreno en los planes de estudio de las carreras docentes de nuestro país y de tantos otros.

La consideración de la práctica como materia de formación parece un avance no menor, superador de las concepciones aplicacionistas y deductivas que suponían que, primero, el maestro aprendía y, luego, aplicaba/enseñaba. Pero no es sólo una cuestión sumativa: más práctica para enseñar mejor, sino que, una vez más, depende del tratamiento que se les otorgue a estas instancias. Hemos planteado en este mismo libro, una pedagogía específica para la formación docente,

colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión[8]. Más práctica puede resultar si allí efectivamente se practica, en el sentido de probar, experimentar, ensayar y no, de aplicar. Más práctica puede resultar si se logra la distancia óptima que posibilite indagar, sistematizar, analizar y aprender, tomando como punto de partida lo que sucede en situación. Destacaremos más adelante la importancia de concebir la formación docente como un terreno de investigación, así como de estudiar sistemáticamente las prácticas con el fin de componer un repertorio de conocimientos para la formación docente. Ahora nos conformamos con destacar que la formación práctica no es sin contenido. La prueba, el ensayo, la experimentación requieren de orientaciones que conduzcan los procesos formativos, que es preciso definir. Algunos las llamarán *competencias*, otros se referirán a *capacidades* o *habilidades*, lo cierto es que los espacios de la práctica no pueden quedar en blanco en las propuestas curriculares de formación docente.

Competencia

El saber formalizado acerca de la enseñanza parece no ser suficiente para enseñar con éxito. Si bien la didáctica como disciplina implica necesariamente un compromiso con la acción práctica (Camilloni, 2007), para poder enseñar, se requiere algo más que teorías referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje. La práctica, por su parte, no es sin más. Aprender a enseñar practicando implica aprender a hacer determinadas cosas, utilizando los conocimientos pertinentes para enfrentar y poder resolver situaciones determinadas. La práctica, por eso, es una instancia decisiva para aprender a enseñar, aunque no es responsabilidad exclusiva de estos espacios garantizar tal aprendizaje. Por el contrario, la preocupación por la enseñanza tendría que orientar todo proceso formativo que implique a los docentes.

Ahora bien, la enseñanza transcurre en un escenario complejo, que lo es cada vez más. A la inmediatez y urgencia que le eran propias, se le han sumado la reflexión, la profesionalización, el trabajo en equipo, los proyectos, la autonomía y responsabilidad, el tratamiento de la diversidad, el énfasis en los dispositivos y en las situaciones de aprendizaje, la sensibilidad con el conocimiento, etcétera. Tales desafíos han sido tomados por Perrenoud, quien ha elaborado y propuesto una serie de *competencias profesionales* aptas para afrontar lo que cambia.

[8] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".

Aun reconociendo el valor de disponer de una cultura más amplia a la hora de enseñar, el autor destaca la posibilidad que tienen los docentes de poder plantear exitosas situaciones de aprendizaje. Las competencias básicas enunciadas remiten al aprendizaje y se refieren a la gestión de la escuela, al trabajo en equipo, a la relación con los padres, al uso de las nuevas tecnologías, a la ética de la profesión y a la formación continua. Lo interesante de este planteo, más allá de su apertura específica, es el reconocimiento de la necesidad de contar con referentes que orienten los procesos formativos de los docentes. Referentes que no se asocian directamente con un saber disciplinar particular, pero que proporcionan claves para formar a los que van a enseñar.

En el estudio que hemos citado en el capítulo 5, referido a las capacidades básicas para enseñar, ellas remiten a la instrucción y a la planificación, evaluación, dinámica grupal, disciplina, y organización y desempeño institucional. Con apoyaturas firmes, parece más factible la prueba, el ensayo, la experimentación que supone enseñar. Sobre tales pilares, el abordaje de casos, las simulaciones, el trabajo por proyectos cobran sentido, tanto como la construcción de saberes que resultan de esos procesos.

Experiencia

En el sentido del análisis que estamos sosteniendo, un docente *experimentado* sería aquel que probó mucha enseñanza. Pero tampoco resulta suficiente aquí el procedimiento acumulativo. No es experimentado, ni necesaria ni simplemente, el que tiene más años de antigüedad como docente, sino el que puede capitalizar lo vivido y transformarlo en un saber susceptible de ser comunicado y compartido con otros. Desde esta concepción, la experiencia se liga con el saber y con su posibilidad de trascendencia. Quien sabe es aquel que ha podido transformar los acontecimientos vividos, en tanto encuentra en ello un sentido formador y transformador. Experiencia, digámoslo una vez más, no es mucha práctica, es pensamiento, es producción, es reflexión, es indagación.

El *saber de la experiencia* alcanza diversos grados de formalización. Muchas veces, sobrevive en forma de consejos o ayudas para enseñar que se transmiten informalmente. Otras, revive y adquiere el modo de narraciones pedagógicas que expresan reflexiones, hasta llegar, en algunas ocasiones, a producir conceptualizaciones que se distinguen precisamente por el hecho de haber sido elaboradas a partir de situaciones. Y allí radica su potencial formador.

Distintos autores —entre ellos, McEwan (1998)— destacan la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen

para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza. Suárez (2007) plantea que la documentación narrativa de experiencias escolares es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación y acción colaborativas, y de modalidades de formación y desarrollo profesional. Los trabajos alertan, sin embargo, sobre la necesidad de teorizar y reconceptualizar las experiencias generadas o reconstruidas por los docentes. Una vez más, la práctica será formadora sólo en la medida en que sea objeto de reflexión y diálogo productivo con referentes teóricos de la pedagogía.

¿Fracasamos?

Sucede que los sine qua non de la enseñanza no acaban con el fracaso. Las cosas no siempre funcionan y, si lo hacen, es de manera intermitente. Muchos son los educadores que experimentan la enseñanza como un fracaso. Eso produce desasosiego. Habitualmente, el fracaso se liga con la insuficiencia, pero también, puede referirse a lo que funciona bien. En parte porque, a pesar de los obstáculos percibidos, los docentes encuentran gratificación con lo que hacen.

Sennett (2000) realiza un esfuerzo por esclarecer las distintas aristas del fracaso. Afirma que, rara vez, discutimos con otros acerca de nuestros propios desaciertos; y que admitir que uno fracasa no debería presentar tanta dificultad. Admitir que uno no es bueno no es lo mismo que fracasar. El admitir *no ser lo suficientemente bueno* remite sin escalas a la insuficiencia. El *looser* no es un fracasado, sino un incompetente. De la incompetencia, no es tan fácil volver. Pero del fracaso, se pueden extraer enseñanzas. Es menester estudiar la oposición éxito-fracaso. Y también es necesario sortear la tendencia a hacer del fracaso una cuestión personal.

¿Cuál es el antídoto contra el fracaso?

a. Discutir la propia carrera (el oficio, el estatus que da, el placer que proporciona) y los valores profesionales que le dan forma. Esto significa considerar el componente valorativo asociado, principalmente, con el oficio de enseñar. El valor de la enseñanza no se circunscribe a lo puramente instrumental, ni a la prescripción moral. Ni técnico ni predicador: oficioso. Aquel que está involucrado tanto con el procedimiento —que en el caso de la enseñanza, tiene siempre un componente valorativo— como con el resultado. Se trata de la obra o la constatación de lo hecho a partir del propio trabajo. El resultado se transforma en una obra digna de ser mostrada, reconocida e intercambiada.

b. Reconocer en qué aspecto *adoramos* nuestro trabajo. Al componente afectivo que con ropaje de vocación, impulsa la elección de carreras, se suman los buenos sentimientos y el aspecto vincular que conducen a su concreción. La adoración y la satisfacción, tal como la experimentan los docentes, suele quedar reducida al *objeto*, antes que a la tarea misma (que implica tanto el procedimiento como la obra). Si bien, como hemos visto, se trata de una falsa opción plantear la cuestión como una elección excluyente entre el amor a los niños y el amor al saber, tampoco se debe eliminar lo que da sentido y sostiene a la enseñanza: "Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender" (Meirieu, óp. cit.: 16).

c. Narrar la carrera, objetivar el oficio, implica contar y encontrarse como protagonista y no, como víctima de lo acontecido para, desde allí, descubrir las causas del porqué se ha fracasado. Esa forma narrativa suele eliminar la sensación de deriva a la que conduce la adjudicación a la responsabilidad externa (al sistema, a los que mandan, al contexto, etc.). La narración con un sentido más amplio de comunidad cura. En tanto proviene del compromiso con la dificultad, "Una narrativa reconoce y prueba la realidad de todas las maneras erróneas que puede salir la vida y, en efecto, sale" (Sennett, óp. cit.: 141).

Reconocer las *obras*, no relegar el placer de enseñar y compartir las narraciones que han hecho de nosotros lo que somos. Probablemente, sean estos los *algo más* de la enseñanza.

CAPÍTULO 7

Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado[1]

Estanislao Antelo

El problema del cuidado del otro

Se ha vuelto un lugar común describir cierta indisposición escolar, recurriendo a la antinomia entre *enseñar* y *asistir*. En esa perspectiva, se afirma que la asistencia o el cuidado son tareas de menor valía que la enseñanza, y que el que cuida no enseña. No se puede enseñar de la mejor manera, en tanto el cuidado remite a cierto tipo de actividad distinta o, incluso, incompatible con la enseñanza. La antinomia suele ser más enérgica cuando se trata de contextos llamados *adversos*, y toma un tinte particular entre docentes que se hacen llamar *trabajadores de la educación*. En este último caso, cuidar o asistir son prácticas épicas y dignificadas que preexisten a la enseñanza, ineludibles para quien ha decidido educar. Casi siempre son impuestas por el deterioro socioeconómico de los alumnos y el de sus entornos, y distinguen al educador por su compromiso y entrega, probables versiones laicas del sacrificio y la vocación.

Entre los partidarios de la profesionalización del oficio docente, el cuidado y la asistencia son mirados con recelo. Se afirma que enseñar es una práctica de mayor envergadura que el arte de cuidar, y que la enseñanza es una tarea que precisa de profesionales; mientras que el cuidado, no.

El problema radica en que, pocas veces, se examina la conexión entre las prácticas de los que enseñan y los que cuidan. De esa manera, puede ocurrir que terminemos por agregar a la lista (la larga y educativa lista) una nueva, extorsiva y poco feliz oposición.

[1] Dos textos breves y preliminares sobre la cuestión se publicaron en dos medios gráficos: Estanislao Antelo: "La falsa antinomia enseñar-asistir", diario *La Capital* (Rosario), 11 de junio de 2005; y Estanislao Antelo: "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia", *Revista El Monitor de la Educación. 5° Época* (Buenos Aires), núm. 4, septiembre de 2005.

Extorsiva porque, en el idioma educativo de los argentinos, la antinomia suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que llamamos, en este mismo libro[2], una *enseñanza desafectada o profesionalizada*. El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña, no puede enseñar. Un enseñante no está preparado para sustituir a la familia o para subsanar determinadas carencias afectivas. Quien suscribe esta versión deja entrever que enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no, contradictorio) que asistir. No se trata entonces de antinomia alguna. El malestar que se supone formalizar no es otro que el que provoca reconocer la pérdida de prestigio —prestigio que, en rigor, nunca fue tal— del educador escolar, cuando su función se equipara a la de un mucamo, ayo o *señora que cuida* (como el progresismo vernáculo, amigo de la higiene y la moderación lingüística, denomina a las empleadas domésticas). Idea poco feliz, en tanto ignora la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, cuidado y amparo.

En la notable *Pedagogía*, de Kant (1991), al inicio de su argumentación, se define la acción educativa como *cuidado*. No se entiende casi nada de las consecuencias de la acción educativa sin el desamparo inicial de la cría humana y el ulterior auxilio ajeno que llamamos *crianza o educación*. Freud insiste y deposita en los adultos —atentos, dice— la carga mayor del auxilio ajeno.

Probablemente, la antinomia ignore la fecunda y milenaria relación entre la enseñanza y el cuidado. Enseñar y cuidar no sólo no se oponen, sino que se requieren mutuamente. Por ejemplo, para los que trabajan en jardín maternal y en las primeras salas, la oposición entre cuidado y enseñanza casi no tiene lugar. Ellos saben que la llegada de un nuevo niño al mundo plantea una serie de desafíos asociados al deber de acoger y de reconocer a los nuevos (ambas prácticas de registro e inscripción), a la vez que requiere instrumentar diversas modalidades del auxilio ajeno. La acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas, entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro. Asistir es no faltar. En el caso de los profesores de secundaria, el problema, como veremos, es de mayor envergadura[3].

---

[2] Compárese con el capítulo 2 "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar".

[3] Compárese con el capítulo 1 "¿A qué llamamos *enseñar*?". Allí hemos señalado oportunamente el planteo de Dubet (2006) acerca de que la obra y el oficio nos protegen del encuentro cercano con lo desconocido, y eso se visualiza más en la práctica de los maestros de los primeros grados y en los educadores de adultos, pero se vuelve difuso entre los profesores de secundaria. Meirieu, como sucede con frecuencia en sus escritos, clarifica y extiende la complejidad por fuera de la diferencia etaria. No estamos obligados a optar. No tenemos por qué elegir entre poner el centro de nuestra actividad en los saberes disciplinares (como parece ser el caso más frecuente entre los profesores), o en los alumnos y sus características particulares (como parece ser el caso de la enseñanza de los más chicos). No hay tal obligación. No es, por un lado, psicologías de la infancia y, luego, saberes disciplinares. No es, por un lado, el saber *pequeño* sobre los pequeños y, por el otro, el *saber* erudito de los

Dos usos conocidos de la antinomia sobresalen en el conjunto:

a) *El progresista y gremial*: que denuncia la superposición de tareas (enseñar-asistir). La opción por priorizar la asistencia, que se acompaña con expresiones del tipo "Con chicos con hambre, no se puede enseñar", nos aleja de lo pedagógico. Dicen.

b) *El liberal, un poco escandalizado*: que acusa a los maestros por abandonar la ilustrada tarea de instruir y poner *en caja* a las masas ociosas que escuchan cumbia y miran televisión. (A menudo, para un liberal, los maestros son unas señoras que cuidan, esclavos modernos de a pie, un poco reacios al trabajo, que transportan niños).

En ambos casos, no se consigue sortear la dificultad habitual que emerge cuando se definen prácticas como necesariamente contradictorias o excluyentes sin agotar el esfuerzo por capturar sus múltiples relaciones. Ahora, ¿qué sucede si disolvemos la antinomia? ¿Qué queda por ver? La conexión siempre móvil entre los términos. Optamos, en esta ocasión, por la vía que liga la asistencia, entendida como cuidado, al conocimiento, entendido como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza. El énfasis está puesto en el aspecto *educativo* del cuidado. En lo que respecta a la enseñanza —a la función de la enseñanza en la cultura—, hemos intentado mostrar algunas de sus aristas a lo largo de todo el libro.

¿Cuál es la forma privilegiada que toma el cuidado en los primeros años de vida de un niño? Sin duda que la enseñanza, es decir, el reparto de conocimientos que proporcionan orientación a quien no la tiene en el inicio. El cuidado, a través del reparto de signos del que no puede cuidarse solo en el inicio, constata la subordinación y dependencia relativa del cachorro humano. Los que nacen, nacen inmaduros, desprovistos. El recién llegado no puede solo. Y si bien es cierto que los educadores precisamos involucrarnos con unas teorías de la recepción, la hospitalidad y el amparo, es mucho más cierto que no tenemos otra mejor estrategia para posibilitar que una educación (la tarea de repartir signos) tenga lugar, que enseñar. Las palabras, los números, los colores... Como hemos señalado, cada maestro cuida a los nuevos en la medida que contribuye con su acción a incorporarlos al mundo. Es preciso recordar que, sin la intervención de un adulto enseñante, responsable y medianamente provisto, y con acceso a una parte considerable del

---

ya eruditos o *sabedores*. No es, por un lado, la madre y, por el otro, el abandono. Es un *mix* entre la tranquilidad que proporciona el sentirse cuidado y el desasosiego al que se expone quien se decide a transformarse en adulto. Dice Meirieu, resumiendo su maniobra: *Saber más seguimiento*. "Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a ese saber utilizando los recursos de que dispone (...). Un profesor no es ni un 'simple' erudito ni un 'simple' psicólogo. Tampoco es una 'simple' yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro" (2006: 27 y 29).

fondo común de conocimientos que cada sociedad ha decidido acumular, administrar y distribuir, los niños no tienen oportunidad de sumarse a la vida en comunidad. Sin enseñanza, no hay cultura. Mientras exista la falta de provisión instintiva en el nacimiento de los cachorros humanos, habrá enseñanza y enseñantes.

Pero además, el cuidado que supone toda enseñanza, aun la más banal o la menos oportuna, constata la eficacia de la responsabilidad adulta en lo que se refiere a la educación. Cuidar es no desentenderse de la situación del otro, es responder, estar en algún lugar. El que enseña cuida, y el que cuida está presente. No es aislando la enseñanza del cuidado como podremos mejorar nuestras prácticas educativas. Tal vez, el vigor de la enseñanza radique en mostrar al conjunto de la sociedad el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro a través del reparto sistemático de conocimientos. O tal vez, el horizonte se vuelva un poco más claro si podemos responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿qué diferencia existe entre un niño que ha recibido numerosas enseñanzas y un niño desprovisto de ellas? ¿Qué diferencia existe entre un niño descuidado y uno cuidado? ¿Qué tipo particular de cuidado es el que se pone en acción a la hora de enseñar? Intentaremos responder a estas preguntas focalizando el esfuerzo, como anticipamos, en la cuestión del cuidado.

Cuidar

El cuidado como crianza

Julio Moreno (2002), doctor en Medicina y psicoanalista, se despacha con un libro de usos múltiples denominado *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. En la pletórica oferta de argumentos, se destaca el esfuerzo por responder a una pregunta simple, pero de alto valor educativo: "¿para qué sirve la crianza?". Dice el autor que la cría del cachorro humano no tiene parangón. Vecina de la que fabrica primates, se torna única al introducir dos elementos que no están presentes en otros seres vivientes: el *registro* y la *transmisión*. El *combo sapiens* incluye cuidado más acumulación selectiva de experiencias, más registro, más transmisión. Criar es proporcionar al recién llegado, medios de orientación de los que carece al nacer. Criar es (intentar) hacer de un cachorro, un semejante. Podríamos decirlo así: somos, en buena medida, el resultado práctico de lo que nos ha sido enseñado, el resultado de una crianza, el resultado de una formación. O podríamos decirlo de otro modo: somos el resultado práctico de las variaciones que, a tientas, hemos introducido sobre lo culturalmente adquirido a través del trabajo práctico de heredar. El análisis de Moreno extiende su perspicacia al señalar y precisar distintas estrategias de crianza en el planeta de los seres vivos.

La primera estrategia nos muestra seres que, para sobrevivir, precisan un contacto mínimo o, incluso, nulo con sus progenitores. La ausencia de cuidado constata la provisión instintiva extra, es decir, los nuevos ejemplares no precisan de cuidados para llegar a la vida adulta. Un *buen padre* o un padre exitoso es el que provee mejores genes.

La segunda estrategia es la que invierte en el cuidado de los cachorros (que nacen en un número considerablemente menor) un tiempo acotado, pero personal, que configura lo que conocemos como *vínculo parentofilial*. Un buen padre cuida y *pone a punto el bagaje instintivo* de las crías. Moreno afirma que ahí ya hay cierta forma de enseñanza, en tanto existe vínculo y alteración de la determinación genética.

La tercera estrategia toca aquello que llamamos *humanidad*. Es la versión de lo viviente donde la enseñanza ocupa el lugar central en la crianza. Una generación reparte, entre los individuos de la siguiente generación, información extra somática o cultural. No hay *Homo sapiens* sin enseñantes ni enseñanzas. Increíblemente, tenemos que repetirlo. Es uno de los axiomas de la enseñanza: como afirmamos en este mismo volumen, es obligatoria.

Mientras que las dos primeras estrategias proveen las invariantes o el soporte material indispensable para que un ser vivo sea tal, la tercera estrategia de crianza introduce variaciones constantes en la máquina humana. No sólo estamos condenados a la enseñanza, sino a la variación. Moreno pregunta lo siguiente: "¿qué es lo humano de lo humano?". Lo que nos *hace* humanos —y es preciso no perder de vista en la afirmación el compromiso del verbo *hacer*— es la capacidad de variar. La variación es nuestro destino. Estamos empujados a la diferencia, porque somos las únicas criaturas capaces de autogenerar cambios. Esa capacidad no se circunscribe al trabajo sobre los códigos preestablecidos, genéticos o culturales, sino que es producto del azar y las interacciones, es decir, de los encuentros y desencuentros con los otros, la transmisión de la cultura y la crianza. Un ser humano es el resultado siempre elusivo del albur de una educación.

El cuidado como virtud cotidiana

Tzvetan Todorov (1993), en su libro sobre situaciones límite, localiza virtudes distintas de las heroicas. Las llama *cotidianas*, despojadas de grandeza. El cuidado entendido como virtud cotidiana requiere del otro, de un asirse a otro ser vivo. El destinatario del cuidado, a diferencia del héroe, no es una abstracción, sino un individuo concreto. El que cuida cotidianamente no recibe aplausos, no tiene monumentos, no es un ciudadano ilustre o digno. El cuidado es una práctica sin

espectacularidad. En el epígrafe que abre el notable libro de Richard Sennett (2003) sobre el respeto, se lee una cita de Georges Elliot que dice lo siguiente: "Que el bien aumente en el mundo depende en parte de actos no históricos; y que ni a vosotros ni a mí, nos haya ido tan mal en la vida como podría habernos ido se debe, en buena parte, a todas las personas que vivieron con lealtad una vida anónima y descansan en tumbas que nadie visita".

Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado. Las formas del cuidado que le interesan surgen de su estudio sobre el funcionamiento de los campos de concentración, a los que llama *laboratorios de la transformación* de la materia humana. En un estado de excepcionalidad, aparentemente permanente, se pierde de vista el valor del cuidado silencioso, cotidiano, no pomposo. Es cierto que, en un extremo, cuidar puede ser morir con y no por el otro o darle muerte. Procurar al que va a morir un último, pero minúsculo deseo. Pero lo común es el cuidado discreto: compartir alimento, vestido, fatiga. Alterar una planilla, corresponder una mirada. Cuidar tampoco es sinónimo de caridad o de sacrificio. La diferencia entre cuidado y sacrificio es importante para los educadores. El que se sacrifica se priva *de*, y en el sacrificio como en la caridad, se excluye la reciprocidad. Por el contrario, el que cuida se consagra al otro y goza de ello: uno se encuentra al final de la acción más rico, no más pobre. En este sentido, cuidar es lo contrario de la actividad de apóstol (que empobrece para que los otros sean ricos). Norbert Elías (1994), en una larga entrevista sobre las relaciones entre el poder y el conocimiento, define a este último como una forma particular del cuidado. Conocer es poseer medios de orientación de los que se carece al nacer, y enseñar es dotar a los recién llegados de guías e instrumentos orientadores, sin los cuales, vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua.

El cuidado como recurso escaso

Elizabeth Beck-Gernsheim (2003) afirma que el cuidado es cosa de mujeres y un problema intergeneracional. Los recién llegados y los prestos a retirarse del mundo han sido cuidados por mujeres. Tal vez, se trate del último bastión que enfrentan las luchas feministas. El problema emerge con fuerza cuando la mujer reclama su lugar en el mercado de trabajo y decide administrar el cuidado de los otros usando otras estrategias. Beck-Gernsheim da como ejemplo las abuelas profesionales. La figura de la abuela que cocina, teje, que cuenta historias en la bucólica tertulia hogareña agoniza. La autonomía (eso que, por definición, falta en los muy viejos y en los muy nuevos) está por todas partes. Nadie da su tiempo al otro porque la tradición lo indique. Probablemente, el escollo no esté sólo en la renun-

cia persistente del varón a cuidar a los otros, sino en la idea misma de la mujer sobre su propia condición. Como si hubiera cuidados que sólo pueden ser prestados por mujeres. Como si existiera algo así como un instinto femenino del cuidar. Como se sabe, en las profesiones ligadas a la asistencia o a la ayuda, la mayoría son mujeres. Pero Beck-Gernsheim se detiene y formula un problema. Si la mujer se retira por opción u obligada por las circunstancias (con todas las justificaciones de su lado) del mundo de la ayuda, ¿quién cuidará a quién? La transformación vertiginosa de la familia y de los vínculos amorosos acrecienta el carácter dubitativo del arte de cuidar, otrora confinado a la dependencia inexorable nacida de la necesidad familiar o de la tradición. Lo que el destino escribía para siempre –el cuidado formaba parte de la colección de los *para toda la vida*, como el matrimonio y la familia; recordemos que *casado* estaba quien estaba también *agarrado/asido* para toda la vida–, la individualización lo disuelve sin reparo. No es una tragedia y sí, una transformación. Beck-Gernsheim le otorga cierta chance al nacimiento de nuevas formas de fraternidad y amistad. Si no es la amistad (en el caso de los viejos, la amistad no suspende el deterioro y el envejecimiento mutuo y simultáneo que anula la asimetría clásica del cuidado), será la profesionalización asistencial. Pero ¿qué mujer quiere dedicarse a cuidar? ¿Con qué frecuencia? ¿Quién cuida a quién? ¿Cuál es el precio de cuidar? Richard Sennett (1999) termina su notable libro *A corrosão do caráter (La corrosión del carácter)* con una pregunta similar: "¿Tiene chance una sociedad que no identifica el valor y la necesidad del cuidado mutuo?". ¿Quién precisa de nosotros?

La vergüenza de ser cuidado

En su libro *El respeto*, Sennett destaca la ambigüedad y el carácter desconcertante de la dependencia. Deseada en el mundo privado, denostada en la vida pública. En un caso, une; en el otro, avergüenza. El horror liberal es la dependencia: una enfermedad que mata. El dependiente es inmaduro. Es la tesis kantiana de la infantilización, la minoría de edad. El dependiente es casi un niño que no usa su entendimiento, pero que renuncia a su uso voluntariamente. Una inmadurez autoimpuesta. No puede andar sin guía. No tiene coraje. No se atreve. Por eso, se humilla a la gente cuando se la trata como niños. En cierta medida, se es libre cuando uno se suelta de un adulto, de cualquier adulto. Sennett cita al historiador Philippe Ariès para recordar que los modernos alargaron el período de dependencia y que, para ser adulto, se requiere un tiempo de preparación y de formación extra, para el trabajo o para lo que sea. La extensión es coetánea a la amplificación de la cultura del trabajo.

Kant considera que se sale de la inmadurez pensando por sí mismo, sin guías. Sólo así se gana la consideración de los demás. El respeto mutuo consiste en ejercer libremente la capacidad de decidir. No se respeta a los observadores de sus propias vidas. No se respeta a quien se deja manipular. No se respeta a quien se prende de la *teta estatal*. Un liberal, dice Sennett, es quien tiene los labios libres: un ciudadano que puede hablar y decidir. Si bien la versión liberal del respeto ha servido para enfrentarse a los servilismos, es insuficiente porque el liberalismo no tiene una *psicología* de la dependencia. El pensamiento psicológico permite, entre otras cosas, que la dependencia pueda ser separada de la vergüenza. La vergüenza separa a la gente y opaca la necesidad de los otros. Sennett identifica una práctica familiar entre educadores: la comparación denigrante que *carcome* el respeto. No es sencillo entender por qué pedir ayuda avergüenza, humilla o significa debilidad. Como si admitir la debilidad fuera degradante. Las cosas funcionan cuando el protegido pide libremente ayuda. Hay ahí confianza. Los *self-made man*, los que atosigan con los *tú puedes*, desautorizan a quienes piden ayuda.

Sennett introduce la cuestión de la autonomía. Autonomía no es independencia, es la capacidad de separarse de (y juntarse con) otros. Se respeta a los demás cuando se les concede autonomía. La concesión no es para siempre y puede no durar. "Sé que difieres de mí, y eso me enseña más sobre lo que soy". O le concedo autonomía al maestro porque supongo que sabe lo que hace, aun cuando no lo acepte. El desafío radica en "aceptar en el otro lo que no entendemos".

Es cierto que uno aprende del maestro que admira, imitando sus gestos, pero se es autónomo cuando se puede hacer sin él, no necesitarlo. Conceder autonomía al otro, *sin homenajes*. Para el liberalismo, la libertad es algo que trasciende el *dar y recibir*, el intercambio. En cierto momento, el artesano deja de pedir que lo dirijan. Pero el riesgo es que se pierda el valor del vínculo, lo relacional, la interacción. Es cierto, dice Sennett, que con eso no cambiamos la vida de personas que viven sin libertad, pero aun con máxima represión, la gente aprende del contacto con los otros, de las pequeñas fluctuaciones y de las adaptaciones mutuas. Para que exista cohesión social, tiene que haber dependencia mutua. El otro me tiene que hacer falta, tiene algo que yo no tengo, aunque no lo entienda. Depender no es denigrante.

El cuidado como hospitalidad y administración de la proximidad

Jacques Derrida oferta un análisis de la proximidad y de sus problemas. Trabaja con pares conocidos: familiar/extraño, público/privado, hospitalidad/hostilidad, inclusión/exclusión, huésped/parásito. Formula, además, preguntas-problema: el

extranjero, ¿tiene necesariamente que comprendernos? Para recibirlo, ¿tengo que saber quién es?

Distingue dos formas básicas de hospitalidad. Una es absoluta, incondicional, sin reciprocidad buscada. No se alberga al huésped *por deber*. La otra tiene requisitos, es la que hospeda y asila porque debe asilar, pero quiere saber a quién. Una es la del encuentro casual, contingente, el que podría no suceder, pero paradójicamente, es obligatoria. No se puede no recibir. Es un deber sin deber o una ley sin imperativo. La otra es la del *parte*, la lista, el legado, el examen, el cuestionario, el dime quién eres y te diré qué derechos y obligaciones tienes.

El prolífico sociólogo polaco de la liquidez, Zygmunt Bauman, escoge también la cuestión de la proximidad y contribuye a identificar la magnitud del problema al señalar el "retroceso de la proximidad personal, de la contigüidad directa y cara a cara" (2005: 90). Procurando apresar mutaciones en el universo del amor, afirma que "la proximidad no implica cercanía física, pero la cercanía física ya no determina la proximidad" (ibíd.: 87). Al parecer, la idea de vínculo pierde parte de su vigor si se la piensa en términos topográficos. La cercanía se vuelve difusa o vira en contravención. Un vínculo no es una conexión. Estar conectados supone algo distinto de estar vinculados. Conectarse demanda menos tiempo y esfuerzo, pero además, cuesta mucho menos desconectarse que desvincularse. Eso que sucede a diario en el mundo virtual parece difuminarse por los intersticios de los encuentros reales. Los más chicos se encuentran, pero no se sabe con certeza dónde. Los *hosts* albergan todo tipo de encuentros. Se es hospitalario sin tocarse ni aproximarse físicamente. El deseo del *blog* —se crean cientos de miles por día— es un raro deseo que combina la libertad con el estar a salvo. Siempre se puede *deletear* el litigio. ¿Cómo cuidar a distancia? ¿Cómo, si la cercanía es ineludible? Los maestros de los primeros años tienen sus respuestas: primero, contratar un seguro de responsabilidad civil, remedio para enfrentar el riesgo del encuentro con el otro. Segundo, estudiar psicologías. Como dijimos, la tierra pedagógica propicia lo vincular y relacional, pero luego no sabe cómo salir del nuevo infierno sartreano, aquel de los otros que se aproximan demasiado. Tal vez pronto el cielo sea inalámbrico.

El cuidado como afecto magisterial

Algunos investigadores han tomado recientemente como objeto de estudio lo que Ana Laura Abramowski (2003 y 2006) denomina, en un par de textos pioneros, *afectos magisteriales*. En un lapso corto de tiempo, hemos recibido una serie de insumos para pensar la cuestión. Como lo muestran, por ejemplo: el número 11 de la revista *Cuadernos de Pedagogía Rosario* (2003) cuyo dosier, provisto de

tres artículos, problematiza la relación entre educación y el "cuidado del otro"; los últimos libros de George Steiner (2004), y Steiner y Ladjali (2005), dedicados a pensar la transmisión y a conectar el oficio de enseñar con cierto Eros pedagógico; mi propio y breve texto citado al principio ("La falsa antinomia enseñar-asistir") que originó este escrito; cinco textos que conforman el dosier de la revista número cuatro de *El Monitor*, del Ministerio de Educación de la Nación (2005), denominado "Cuidar enseñando"; un seminario-libro denominado *Educar: figuras y efectos del amor*, compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2006), que incluye catorce artículos que abordan la cuestión; el capítulo que abre el libro de Philippe Meirieu (2006) sobre la enseñanza, denominado "Entre el amor a los alumnos y el amor al saber no tenemos que elegir", y que hemos citado a lo largo de este libro; un artículo aparecido en un número reciente de la revista *Propuesta Educativa*, escrito por Alejandro Isla y Gabriel Noel (2007), que se concentra en la idea de "contención"; y por último, un murmullo disperso de texturas diversas que no cesa de ligar la enseñanza, en especial la escolarizada, a diversas emociones, pasiones y sentimientos. La simultaneidad, probablemente, indique una preocupación creciente alrededor de la amplificación de la antinomia que estamos analizando. De la abundante tarea que se desprende de la lectura de ese conjunto fértil de interrogaciones y argumentos, aquí quisiera rescatar dos bloques de problemas. La preocupación por el otro —que consta de amores, cuidados y contenciones— y el conocimiento del otro —que consta de saberes, conocimientos y adecuaciones—.

En el primer caso, los textos son herederos de Hanna Arendt. Todos recuerdan que algo amamos en los niños y señalan, con cautela dispar, la tarea y la responsabilidad por venir. No es posible educar sin preocuparse por el otro. La preocupación es activa, vira en ocupación, es decir, en compromiso. Tal vez, sea Laurence Cornú quien resume el punto, a fuerza de diseminar preguntas en forma de torbellino[4]:

> En educación, ¿se ama a los niños? ¿Hay que amarlos? ¿Hay que hablar de amarlos? En la situación educativa, ¿interviene el amor? ¿En qué forma? (…) [El educador] ¿ama a los niños en general? Y, además, ¿se ama a los niños como se "ama a los animales"? ¿Se los ama por lo que son o por aquello en lo que se convertirán después? Pero, entonces, no se amaría a los niños por lo que son, sino por convertirse en otros (2006: 13 y 17).

[4] Para quien coleccione preguntas, Inés Dussel amplía el stock en su excelente texto denominado "Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo": "¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? ¿Es un acto amoroso? ¿Qué enseñamos con estos actos de cuidado? ¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos de conocimiento? ¿Podemos encontrar formas mejores de hacerle lugar a la dimensión afectiva, formas más plurales, menos domesticadoras, más abiertas hacia el otro?" (2006: 153).

La pensadora francesa contribuye con dos pensamientos más. Por un lado, ese amar a los niños no tiene nada que ver con la compasión y sí, con el cuidado y la presencia. Por el otro, "la situación entre 'ellos' y 'nosotros' es la de una desigualdad de poder y una disimetría de lugares" (ibíd.: 17).

En lo que atañe al rubro *conocimiento del otro*, es también Cornú quien ordena el terreno. Afirma que los niños no son de los educadores. Son extraños y "les son confiados a partir de su actividad o su función. Hablamos, por ende, de niños 'desconocidos'". La diferencia entre un niño desconocido y un niño por conocer recuerda cierto acierto foucaultiano, poco usufructuado en clave pedagógica. Hubo de existir un momento, afirma el filósofo francés, en el que se deja de juzgar a la gente por lo que hace y se la comienza a juzgar por lo que es (Foucault, 1990). La pretensión parece ser vana, aunque creciente. Cierto desconocimiento del otro no puede ser despejado. Soportar y no, comprender es el desafío mayor. ¿Qué hace la educación con lo que no se comprende? Leandro de Lajonquière ha mostrado, pacientemente, cómo la ilusión (psico)pedagógica acerca en demasía los cuerpos, procurando adecuar y ajustar la intervención a supuestas capacidades psicológicas. "Así, cuanto menor es la estrofa de los saberes a transmitir, mayor es la proximidad *tête-à-tête* entre los personajes de la escena pedagógica" (Lajonquière, 2000: 79). La consecuencia inmediata, afirma el autor, es el ausentarse de la enseñanza y la suspensión del acto educativo[5].

Como hemos planteado, cuando nos aventuramos con la pregunta acerca de esa cosa llamada *enseñar*, el compromiso con el otro, el hacer de la relación pedagógica un compromiso, no deja de tener consecuencias. No siempre el compromiso con el otro ayuda. Como afirma Kojève (2005: 37), puede destruir la autoridad o destruir a los agentes mismos.

Sabemos entonces que el amor por los niños no es ni único ni natural, como tampoco lo es la preocupación concomitante. Por un lado, para un amplio sector de la corporación enseñante, efectivamente existe el amor a los niños, siempre sospechoso en su cándida desmesura y reiterado a la hora de la elección de la docencia. Quien dice *amor* dice rápidamente *afecto*. Ese es el binomio que ocupa el primer lugar en el ranking del querer a los más chicos. El tándem pesa a la hora de elegir la docencia. Tal vez, una dosis de *vocación* complete mejor el cuadro. Otra línea inaugura la voluntad de contención, prevista para ser usada entre los más grandes. En ambos casos, la argumentación parte de constatar una carencia

[5] Otro aporte significativo en relación con esta problemática es el de John Urry (2002): "Mobility and proximity".

(una más en la tierra pedagógica): la carencia afectiva[6]. Falta afecto, falta amor, falta contención, falta cuidado. Todo parece faltar; y eso transforma la educación en tierra propicia para un ejército solícito de *dadores del todo*, completadores profesionales, salvadores de múltiples *sí* mismos. Por otro lado, las perspectivas profesionalizantes optan por describir estas prácticas como obstáculos para la profesión en tanto demoran, suspenden o ponen en cuestión dos rasgos básicos deseados: la autonomía y la competencia técnica. Asistimos a un choque (uno más) entre vocabularios. Si el maestro reemplaza a las familias o se transforma en madre sustituta, estamos *pedagógicamente fritos*. Si el maestro se retira de la escena del cuidado, de la asistencia y de la contención, se desresponsabiliza y se torna un poco más profesional. En un caso, dimite del acto de enseñar; en el otro, del acto de cuidar.

Las reglas del buen distanciamiento

Parafraseando a Abramowski, la enseñanza no es sin amor, pero hay amores pedagógicos que matan. Es indiscutible que la educación no se pone en marcha sin un interés o sin una preocupación por el otro. *Hacer algo con el otro*, esta podría ser una definición provisoria de educación. Pero ¿qué tipo de preocupación es? ¿Hace falta un saber sobre cómo relacionarse con el otro?

Sabemos que la pregunta por quién es el otro es una pregunta que redunda, para bien o para mal, en psicología. La psicología, cuando se liga con la pedagogía, no siempre ayuda[7].

A la enseñanza no le resulta ajena la verdad de Perogrullo que dictamina: lo humano no es sin vínculo, sin relación. Pero, como hemos sugerido, tal vez, para enseñar y cuidar, no es menester conocer al otro. Incluso esa voluntad puede

---

[6] En un texto lleno de sugerencias, Corbo Zabatel pone en entredicho el deseo de colmar la supuesta falta afectiva de los más pobres: "¿Hace falta recordar que, en el imaginario de muchos maestros que trabajan con niños pobres, está fuertemente instalada la idea de que lo que esos niños pobres necesitan es, fundamentalmente, afecto? ¿Hace falta recordar las consecuencias letales, intelectualmente hablando, de una mirada que, poniendo el acento en la carencia del otro, genera tales posicionamientos del lado del maestro y reduce al alumno a la condición de quien se debe dejar cuidar, querer, proteger?" (2006: 126).

[7] Ese es el motivo principal del libro de Leandro de Lajonquière (óp. cit.): mostrar las ambigüedades que rodean a la ambición (psico)pedagógica. Pero sigue siendo un problema para nosotros precisar el tipo especial de contacto con el otro al enseñar. Uno de los viejos maestros del documental que hemos citado en este libro, Ljerko Spiller, en *Memorias del Futuro*, en 2007, dice: "Para enseñar, hay que tener percepción del otro. Saber lo que necesita, lo que le falta. Por eso, no se puede enseñar desde el egoísmo", explica Spiller, reconocido violinista y docente. Un saber sobre lo que le falta. Ese enunciado nos reenvía al mundo de la provisión y de sus problemas.

mudar fácilmente en intrusión o en estorbo[8]. Como sabemos, la enseñanza deliberada siempre implica una dosis de violencia. No se trata de violencia física, sino de la intromisión que implica toda enseñanza. El reparto de signos siempre implica meterse en un espacio que, a uno, no le corresponde, que es del otro. Siempre implica meterse con el otro. Por eso, un enseñante es por definición un metido, un *heterometido*. Nada tiene esto que ver con el carácter. No se trata ni de seducción ni de histrionismo. La enseñanza, cuando es deliberada, consiste en meterse con el otro sin que este lo haya pedido. Estamos en las antípodas de la satisfacción al cliente. Enseñar es ofertar más allá de la demanda, del contexto, de las características especiales de los otros, de la familia. Ocurre que en educación se han multiplicado los anunciadores, los que nos recuerdan que vivimos en un mundo lleno de obstáculos, un tanto apocalíptico, devastado, sin límites, etcétera. Son los pastores esclarecedores de conciencias que nos advierten del contexto. Y muchos educadores, al parecer, se preguntan qué pueden hacer en esas situaciones y en esos contextos. ¿No es absolutamente raro que un enseñante se pregunte qué puede hacer, en cualquier situación y en cualquier contexto? ¿Qué puede hacer el enseñante en cualquier situación? Enseñar. ¿Qué otra cosa puede hacer? No hay excusa para no enseñar. Porque es una enseñanza la que permite, o no, que un cuerpo se mueva y cambie de lugar, es decir, es una enseñanza la que abre el campo de la política. Lo único que tiene para repartir un enseñante son enseñanzas. La dosis de afecto que se acumula en la tarea se reúne en cada enseñanza. No tiene otra cosa. Su oficio no consiste en hacer relaciones públicas ni en ganar adeptos o amigos.

En numerosas ocasiones, la voluntad de conocer, saber y establecer un vínculo con el otro, como dice Sennett, "… no les deja espacio donde ocultarse" (2003, óp. cit.). La educación que sólo puede enseñar si conoce al otro, o si establece compromisos afectivos con los otros, cojea. Ignora dos derechos habitualmente inadvertidos por la corporación: el derecho al disimulo (Derrida y Dufourmantelle, 2000) y el derecho a la indiferencia (Roudinesco, citado en Moreno, 2004).

[8] Dice Slavoj Zizek respecto a la transparencia: "… sólo podemos *reconocer* al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo *desconocido* para nosotros: el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una "persona" (…). En otras palabras, nuestro compromiso con el otro y el compromiso del otro con nosotros sólo tiene sentido contra el fondo de esa inconocibilidad absoluta: en cuanto el otro es perfectamente conocido y revelado, no tiene ningún sentido comprometerse con él para una acción (…)" (1998: 259 y 260).

Dubet da en el blanco cuando arremete contra la voluntad de transparentar, intimar o confraternizar. Como hemos visto[9], realza el "oficio" como remedio capaz de eludir la quermés comunicacional[10]:

> El compromiso para con los otros será tanto más fuerte en cuanto sea inmediatamente mediatizado, en tanto el profesional tenga un oficio y su objeto de trabajo tenga derechos. Tan sorprendente como pueda parecer, ese no suele ser el caso. El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes. La realidad de esas relaciones está menos impregnada de concordia y, para la mayoría de las personas, el imperativo de ser auténtico no es más que una forma especialmente sutil de intrusión y de control social. (...). Si bien la relación y la atención prestada a la singularidad de los individuos pueden parecer deseables, también pueden vivenciarse como una forma de dominación cuando obligan a los individuos más débiles a exponerse, a narrarse y desvelarse sin cesar. Desde ese punto de vista, la consolidación de un oficio protege a los objetos del trabajo sobre los otros (2006: 444).

Diferentes versiones del cuidado

Hemos analizado diferentes versiones del cuidado que aquí resumimos del siguiente modo:

- El cuidado escasea.
- Sin cuidados, los *Homo sapiens* recién nacidos no tienen ninguna chance de sobrevivir. Otra manera de decirlo es la siguiente: el *sapiens* está fundamentalmente compuesto de enseñanzas.

---

[9] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".

[10] Paula Sibilia, otra pensadora atenta a las transformaciones contemporáneas de los amores y desamores, les adjudica a las reglas del buen distanciamiento un lugar destacado, y localiza "la obra" como un viejo bálsamo no del todo oxidado: "Sin embargo, una eventual reformulación en clave contemporánea de aquellos lazos cortados por la experiencia moderna posibilitaría, quizás, vislumbrar al otro como otro, en vez de fagocitarlo en una inflación del propio yo siempre privatizante. Algo que solía ocurrir en el viejo espacio público, por ejemplo, donde no todo prójimo debía convertirse en un próximo, ni tampoco era necesario transmutar la mayor cantidad posible de anónimos en amigos para abultar la propia lista de contactos personales. Con el ejercicio de ese saludable distanciamiento, los otros –es decir, todos aquellos que no son ni yo, ni usted, ni ninguno de nosotros– no sólo dejarían de exigir una conversión necesaria en esas categorías del ámbito íntimo, sino que tampoco se transformarían en mero objeto de desconfianza, odio o indiferencia. Ese movimiento de superación de las tiranías del yo permitiría divisar, tal vez, en el horizonte, algún sueño colectivo: una trascendencia de los mezquinos límites individuales, cuya estrechez podría diluirse en un futuro distinto. Algo que, en fin, se pueda proyectar más allá de las avaras constricciones de un yo siempre presente, aterrado por la propia soledad e incitado a disfrazarse de personaje visualmente atractivo para intentar apaciguar todos esos temores. Tal vez, incluso –¿y por qué no?–, producir algo tan anticuado como una obra, o inventar otras formas de ser y estar en el mundo" (2008: 302).

- El cuidado es una práctica que no pide reciprocidad, sin llegar a ser sacrificio o caridad. En tanto virtud cotidiana, puede pensarse como una generosidad técnica que enriquece al agente. Un cuidador es más dador que recibidor, predispuesto, como afirma Meirieu, "... a abandonar nuestra fascinación por lo espectacular y trabajar lo más cerca posible del alumno y del saber" (2006: 50).
- Los cuidadores han sido y siguen siendo, sobre todo, mujeres adultas.
- Ser cuidado no es humillante. La sociedad no es sin cuidados mutuos.
- Cuidar es recibir al otro que llega y se aproxima. Recibir es hacerlo pasar, hacerle un lugar sin estar obligado a preguntar quién es. Un cuidador es un anfitrión. Recibe al dar recibimiento.
- Cuidar es una práctica que excede la noción de vínculo entre conocidos. El cuidado que asoma en el interior del afecto magisterial consiste en una preocupación y en un compromiso con el otro, que es amoroso, pero no es necesariamente amor al otro. Es vinculante sin llegar a ser vínculo. Puede ahogar tanto como posibilitar una vida. Precisa meterse sin comprometerse demasiado.

También, a lo largo del libro, hemos sostenido que la enseñanza es propia de lo humano, y que nadie llega a ser lo que es sin enseñanzas. Podríamos decir: *dime qué y cómo te han enseñado, y te diré quién eres*. ¿Por qué, entonces, oponerla al cuidado?

Dos ideas están en la base de la descalificación del cuidado o la asistencia. Una es la común convicción de que el otro, su proximidad, es amenaza o estorbo; y su cuidado, una pérdida de tiempo o un obstáculo para concentrar la fuerza en los propios logros. Y la otra, atada a la prescindencia del semejante, es que la heteronomía, en tanto ley que regula el intercambio entre los seres humanos, se ha convertido en un desvalor. Depender de alguien es señal de debilidad, un déficit. Por el contrario, el manual del buen vivir lanza a rodar su autómata celebración del prefijo preferido: *auto*estima, *auto*nomía, *auto*suficiencia, *auto*ayuda. El diseño del sí contemporáneo, el *winner* de los tiempos que corren, que sólo reconoce como autoridad y agente de sus acciones a un incauto sí mismo, es el héroe de una épica neonarcisista, campeón mundial del goce y del aguante en solitario. No debería sorprendernos que, en un mundo regulado por lo que ha sido llamado la *individualización de la acción*, la idea de cuidado haya sido puesta en discusión. Pero, preguntemos: ¿hacia dónde va un mundo de gente que (al parecer) se cuida sola? ¿Hacia dónde van los educadores desconectados del valor del auxilio y la asistencia?

Daremos un buen paso adelante si conseguimos amplificar la evidencia de que la escuela, que también ha sido y es un laboratorio de transformación de la materia humana (no concentracionario), es uno de los pocos y últimos lugares que acoge muchedumbres; produce aglutinaciones, admite y promueve dependencias y libertades; instaura cuidados, asistencias, comunidades y egoísmos; tierra de reciprocidades; sitio donde la gente está junta de alguna forma, haciendo algo que no sea consumir o lincharse. Y los docentes, ni héroes ni santos, ni sacrificados ni profesionales, últimos asistentes más o menos afligidos y obcecados artesanos repartidores de orientación, atletas de la reunión.

Enseñanza y *cuidado* no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Cada una de las prácticas, con sus particularidades, se fortalecen cuando se combinan sin confundirse. Se olvida fácilmente que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que adquiere, en la cultura, el cuidado del otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes. Un mundo en el que no se termina de ver la utilidad de escuelas y de maestros.

Probablemente, los especialistas interesados en mejorar la formación de los enseñantes contribuyan a despejar los obstáculos que se interponen en el encuentro que define toda acción educativa centrada en la enseñanza. Una educación se decide en un encuentro de larga data. Del educador con la cultura, del educador con los chicos, de los chicos con el mundo. En lo que compete al educador, para poder enseñar, se tiene que apropiar de los signos. Y, si quiere enseñar mejor, tiene que apropiarse de más y mejores signos. Esa parece ser toda la dificultad. Ese es su encuentro primordial, y a su multiplicación, nos abocamos. Contra el descuido y a favor de la enseñanza.

CAPÍTULO 8

¿Hacia dónde va el oficio docente?

Estanislao Antelo

El modelo de docente del siglo XXI

El docente enseña conocimientos, valores y normas, con amor, afecto y cariño. Considera que se debe tratar de manera diferenciada a los que tienen menos, adaptar la enseñanza al contexto, el currículum a las necesidades especiales de los chicos y compensar la carencia de contención familiar. La vocación, la estabilidad laboral y expresiones, tales como "la posibilidad de contribuir a la formación de sujetos críticos" y "transformar la sociedad", son las razones principales que lo retienen en la escuela. Los rasgos que lo distinguen de otras profesiones son la entrega, la paciencia, tener algo para enseñar, y capacidad de estimular y motivar a los alumnos. A un docente que se inicia, le sugeriría que estudie, se perfeccione y capacite, que sea consciente de la responsabilidad que implica enseñar, y que conozca las necesidades de los alumnos.

El docente considera que los saberes más importantes que se requieren para poder enseñar son los siguientes: didáctica, psicopedagogía, dinámicas grupales y contenidos disciplinares. Reconoce aspectos omitidos en su formación inicial, tales como el uso de estrategias para intervenir en situaciones de violencia y en contextos de pobreza o para integrar niños con necesidades especiales. También lamenta no haber dispuesto de herramientas para trabajar con la diversidad y para poder adaptarse a la realidad cambiante.

La definición del docente modelo del siglo XXI que compartimos es resultado de una breve exploración reciente[1]; pero podemos encontrarla, con variaciones, en

[1] Se trata de una investigación realizada en la Escuela de Capacitación-CePA de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2001. El equipo estuvo conformado por los siguientes investigadores: María Aleu, Mercedes Potenze, Sebastián García, Bettina Motta, Cecilia Blanco, Julieta Gómez, Soledad Frías Ocampo y Florencia Stubrin. Encuestamos a 348 docentes que participaron en los cursos de capacitación.

otras indagaciones similares. En especial, las investigaciones lideradas por Emilio Tenti Fanfani (2005), que son exhaustivas y elocuentes[2].

La ventana *epocal*

Existe cierto acuerdo generalizado alrededor del papel crucial que ha de tener la educación de las nuevas generaciones en un mundo en perpetuo cambio. Como ocurrió poco tiempo atrás con el deseado *año 2000*, hoy se suele agregar a todo objetivo pedagógico, el sintagma *siglo xxi* con la ambición de sobredimensionar la promesa del mundo por venir y de darse cierto aire de importancia. Se escucha decir que niños y jóvenes se han vuelto expertos en cambios. Por doquier, emergen referencias al *chat*, el *fotolog* y al celular, con sus nuevas convenciones y experiencias. Si sumamos globalización, Internet y sociedad de la información, la serie que describe el paraíso digital es bastante conocida. Quien avanza en esa dirección, rápidamente, se enfrenta a cierta obligación magisterial de adaptar, adecuar o renovar el arsenal tecnopedagógico para que el acto educativo tenga lugar. La sensación es que los aparatos escolares y sus vecinos que forman formadores llegan siempre tarde a la *vernissage* de la eterna novedad pedagógica; mientras que las encuestas muestran que los docentes están abiertos al cambio y a la innovación. Margarita Poggi abre un seminario sobre el oficio docente, en estos términos:

> Pocas veces en la historia del oficio docente, este ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas (...) cambios y mutaciones externos e internos que enmarcan un oficio ineludiblemente atravesado por una responsabilidad ética hacia las nuevas generaciones que toma a su cargo: la enseñanza está hoy confrontada al empobrecimiento de niños y jóvenes, al estallido de los modelos de autoridad, a sociedades que se "dualizan" no sólo en términos económicos, sino también en relación con el acceso al conocimiento (2006: 10).

---

[2] El trabajo de Tenti Fanfani, al que acudimos reiteradamente en este texto, no se agota en el libro que hemos citado, sino que es posible seguir el rastro de sus investigaciones en <www.iipe-buenosaires.org.ar>. Sugerimos consultar allí una serie de textos de su autoría: "Los docentes argentinos" (2000); "Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina" (2007); "Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes" (2003). También es útil consultar los textos producidos por los sindicatos, algunos de ellos, disponibles en <www.ctera.org.ar>, entre los que se destacan: "Propuesta de la Ctera para el consejo nacional de formación docente" (2007); la Consulta Nacional Docente realizada por Ctera, denominada: "La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros?" (2001).
En torno a la enseñanza en contextos *adversos*, seguimos el trabajo de Patricia Redondo (2004).

En ese mismo seminario, se reitera a cada paso la magnitud de la transformación que está teniendo lugar y la concomitante obligación de pensar y diseñar nuevas formas educativas acordes con las circunstancias. Inés Aguerrondo no ahorra eufemismos. Los cambios son muchos; y nuestras respuestas, pobres (2006, 243). No sólo está en juego la inofensiva compulsión a la innovación y a la capacitación frenética que acompaña a la pedagogía como su sombra (Diker, 2005). Tal vez se anuncie que, en el eterno combate por el monopolio de la educación de las *crías sapiens*, las prácticas educativas escolares conocidas han perdido o pierden parte de su eficacia, enfrentadas a las promesas de la tecnociencia y a sus entusiastas, o al deterioro irreversible de vastos sectores poblacionales. Entre los más sagaces, algunos sostienen que, tal vez, sea la idea misma de educación la que agoniza[3] (Fukuyama, 2001; Sloterdijk, 2000; Zizek, 2008). Revolución o Apocalipsis, lo cierto es que tenemos que prepararnos para *esto*.

En 2003 organizamos, con el mismo grupo de jóvenes investigadores al que nos referimos al principio de este capítulo, un curso de capacitación centrado en una expresión por entonces generalizada, que extiende sus efectos hasta nuestros días: "A mí, nadie me preparó para esto". El *esto* para el que nadie parece estar preparado (sólo los fundamentalistas parecen saber lo que hacen), probablemente, precise un esfuerzo descriptivo particular en el campo pedagógico, sobre todo, en su formato escolar. Por momentos, *esto* es *el presente*: desigual, excluyente, pobre, sin Estado, que termina por opacar la especificidad del oficio. "En muchos casos, la escuela pierde su carácter tradicional de institución especializada en el desarrollo de los aprendizajes básicos y, con los mismos recursos humanos y tecnológicos, debe atender múltiples cuestiones que exceden lo estrictamente 'pedagógico'" (Tenti Fanfani, óp. cit.: 21). Ese *exceso* funciona como resultado del desplazamiento de la ambición de convertir, otrora confinada al destinatario y ahora dirigida al educador, que pasa de *conversor* a *convertido*.

Mientras que el *no estar preparado* remite sin vueltas al presente, evoca, a la vez, sin decirlo a viva voz, un pasado mítico en el que, efectivamente, los educadores estaban preparados para… Si como hemos visto, la complejidad que plantea la omnipresencia del papel determinante del contexto en la valorización del oficio, en la formación inicial y en la capacitación se sopesa en clave de carencia, todo parece faltar en la tierra pedagógica; y se vuelve difícil estimar el

[3] Es sabido que medir el futuro con instrumentos del presente es siempre un poco inapropiado. Ambrose Bierce lo grafica al definir, en su diabólico diccionario, el significado del término *conservador*: "Dícese del estadista enamorado de los males existentes, por oposición al liberal, que desea reemplazarlos por otros". Ambrose Bierce: *El diccionario del diablo*. Buenos Aires, Longseller, 2004.

grado de incidencia que estas carencias tienen o tendrían en la tarea de enseñar. Cuando los maestros afirman no estar preparados para *esto* (en ese *esto*, caben descripciones, tales como "condiciones actuales", "la realidad", "la época", "los nuevos tiempos"), deberíamos hacer un esfuerzo por sistematizar los rasgos preponderantes del mentado *esto*; a menos que no consideremos relevante indagar sobre las características y los factores determinantes de lo que está aconteciendo y optemos por privilegiar una estrategia más pragmática de adecuación inteligente a las transformaciones de la época.

Vamos a compartir un inventario tentativo y provisorio de los rasgos característicos de la docencia vernácula, que hemos reunido arbitraria, pero pacientemente. El afán es menos ilustrativo que crítico, en uno de los sentidos, con frecuencia, olvidado de la crítica, que radica en aventurarse a pensar lo que no se sabe.

Características del docente

Transmisión con cariño: un poquito de amor para dar

Cuando se pregunta a los docentes si son capaces de identificar alguna variación entre lo que les fue enseñado en las escuelas a la que asistieron y aquello que la escuela tiene hoy que enseñar, evocan una escuela que les dio conocimientos, valores y normas, y afirman que eso mismo es lo que ellos tienen ahora para dar. Pero también responden que esa combinación se completa con amor, afecto y cariño.

En una investigación realizada en los llamados *contextos de pobreza* (Redondo, 2004), se destacan tres posiciones predominantes alrededor del oficio. Por un lado, los compensadores de carencias que usan mucho el verbo *brindar*: brindan afecto, buenos hábitos, amor, etcétera. Son *satisfactores* de necesidades. Por el otro, los técnicos, profesionales desafectados, indiferentes al contexto, que no parecen mostrar ningún *compromiso afectivo* con el pobre diferente. Por último, los reparadores: socio-docentes que reconocen la injusticia que origina la marginalidad y se embarcan en la tarea de reparar y encauzar la lucha para conseguir abandonar la pobreza (ibíd.: 103).

Si nos concentramos en el primer grupo (los dadores de amor), la variación reside en que un docente poco afectuoso, malhumorado, áspero, distante, desentendido o alejado de los buenos sentimientos no tiene chance. Si bien no se trata de una novedad –hemos visto cómo el imperativo de amar a los niños es de larga data–, estos términos y las prácticas que suponen parecen competir con la idea clásica de transmisión de conocimientos y valores. La fórmula es la siguiente: no sólo conocimiento, sino también, afecto. Para ilustrar la naturaleza de la fórmula, usemos el vocabulario gremial:

> Por otro lado, existen otra serie de tareas y características que padres, alumnos y docentes reconocen que lleva adelante la escuela y son muy importantes, en tanto remiten a una posibilidad de futuro que se inscribe en el presente. La escuela no sólo debe enseñar, sino que la constitución de subjetividades adultas requiere cuidado, seguridad, afecto, respeto. Más que eficiente, la escuela debe ser digna, debe ser justa (Ctera: 2001).

Dime quién eres y dónde vives, y te diré qué, cómo y cuánto te enseño

Un segundo conjunto de problemas se manifiesta alrededor de la expresión común *hay que darle más al que menos tiene*. Puede tener cierta utilidad indagar sobre el sentido que los docentes encuestados le adjudican a este *tener menos*, y saber en qué medida afecta, incide o condiciona la tarea de enseñar. En relación con el significado de este *tener menos*, la mayoría lo asocia con tener menos medios de subsistencia, menos contención familiar y menos "reglas y normas". En muy pocos casos, lo asocian a tener menos "conocimiento", "hábitos" o "información". En ese sentido, cuando la corporación docente afirma que los chicos "no vienen como antes", prioriza como faltante la contención familiar (que muda en desidia), las condiciones de vida dignas (que el Estado ausente y la marginalidad creciente sustraen a los educandos) y el respeto (que cae en desuso o se trastoca hasta límites insospechados).

Una vez identificada y diagnosticada la carencia, que por momentos es múltiple, se debe enseñar de una manera especial a los que *tienen menos*. Las medidas que sugieren los docentes de nuestro estudio son las siguientes: adaptar la enseñanza al contexto; adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos y recurrir al apoyo de especialistas.

Veamos otro ejemplo que se refiere a la importancia del contexto:

> El oficio docente, como profesión, está asociado a esa capacidad diagnóstica para encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. El docente tiene la necesidad de atender las especificidades de los distintos grupos poblacionales y preguntarse por sus condiciones de educabilidad (...) Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, los del aula y los psicosociales de sus alumnos (Calvo, 2006: 183 y 185).

Por otro lado, la carencia necesita adaptación y compensación. Y la mayor de las compensaciones es la que mitiga la falta de contención o de protección familiar. Aquello señalado como falta es percibido por los docentes como un condicionante y un límite de la tarea, que se convierte obligatoriamente en reparadora. Pareciera que los obstáculos no pertenecen al orden de lo cognitivo (cantidad, grado o complejidad del saber, o conocimiento transmitido), sino a un saber actuar sobre la problemática contextual, que se vuelve determinante. La carencia entendida como una ausencia que está por todas partes se halla, en realidad, demasiado presente.

Las medidas sugeridas para enfrentar este *tener menos* abrevan en variaciones diferentes del arte de *adaptarse al contexto*, siempre prestas a tomar un tono imperativo y amable con la lógica de la demanda:

> Esto significa que los docentes, dependiendo del nivel escolar en el que enseñan, necesitan manejar adecuadamente los conceptos centrales de las disciplinas, deben comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños y jóvenes, y necesitan mejorar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que les permitan orientar su trabajo y lograr los resultados esperados. Necesitan también conocer y tomar en cuenta los factores de contexto social y cultural que marcan el modo de ser y de interpretar el mundo que tienen sus alumnos (...). El "nuevo profesionalismo" se dibuja como una serie de rasgos que se requieren de los docentes frente a las demandas complejas de la sociedad del conocimiento por un lado, y a las condiciones socio-culturales y de desarrollo específicas de cada país, por otro (Ávalos, 2006: 217 y 225).

Las demandas son interminables y extremadamente diversas: de tipo cognitivo (conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo); de carácter social y afectivo (capacidad de trabajar con otros); de respuesta a la diversidad que se observa en las escuelas, y de respuesta y manejo de los conflictos sociales que penetran en ellas (la violencia, la droga, las conductas sexuales y sus consecuencias) (ibíd.).

Es decir que, frente a la carencia, un docente debe adecuar la oferta a la particularidad que la situación demanda. Dar de comer, vestir, contener, *oficiar de padres* son las nuevas tareas que deben realizar los maestros, que a la vez se refieren a la necesidad de capacitarse para encontrar herramientas que les permitan atender estas necesidades. En este sentido, la capacitación aparece como una salida individual que cada docente elige en función del propio compromiso.

Podemos encontrar un ejemplo de la magnitud que adquiere el predominio de lo contextual en un documento gremial reciente (Ctera, 2007), en el que se formulan las siguientes preguntas: "¿Cuál es el maestro/profesor que nuestras escuelas necesitan para atender las problemáticas generales del contexto (provinciales, regionales, nacional) y las particulares del nivel educativo para el que se forman? (...) ¿Qué docente formar?".

Las respuestas a estos interrogantes son:

> Un trabajador de la educación formado en los ISFD[4] tendría que ser un sujeto que reúna las siguientes condiciones:
>
> - Ser consciente de la dimensión política de su práctica, lo que significa saber que hay un país a construir.
> - Comprender que no hay que escindir la vida escolar de los complejos procesos sociales y culturales que se viven en la realidad social.
> - Contribuir al protagonismo de los movimientos sociales y populares en la vida política y social de la provincia y del país.
> - Favorecer la construcción de la subjetividad e identidad de los diferentes sujetos sociales, a partir de sus propias realidades históricas, regionales, medioambientales y culturales (ibíd.).

El contexto, el país que se ha de construir, la vida política y social, la construcción de la subjetividad, los movimientos populares, etcétera: este es el conjunto prioritario que define el núcleo mismo del oficio, en la versión sindical.

Hacedor de críticos, se ofrece. Motivador, facilitador, con vocación y entrega

Cuando los problemas abordados son los que definen rasgos específicos del oficio docente, se conjugan viejos y nuevos temas. Por un lado, la eterna *vocación*, adosada a expresiones, tales como: "La posibilidad de contribuir a la formación de sujetos críticos[5], la posibilidad de transformar la sociedad, la posibilidad de formar hombres de bien". Por el otro, *la entrega* y *la paciencia*.

---

[4] Instituto Superior de Formación Docente.

[5] Datos similares se encuentran en la investigación de Tenti Fanfani (2005). Cuando se interroga a los educadores respecto a los fines prioritarios de la educación, un 61,3% de los encuestados escoge "Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico", frente a un 27,8%, que opta por "Transmitir conocimientos actualizados y relevantes". Tenti Fanfani dice al respecto: "La preferencia exclusiva por la creatividad y las capacidades críticas puede quedar en buenas intenciones cuando se autonomiza y se opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y de la civilización, pues salvo que se conciba a la creatividad como una especie de cualidad casi mágica, es decir, la capacidad de hacer algo con

La entrega, como una de las características de la tarea docente, abre diversos interrogantes. Quizá la entrega pertenezca más al registro de la militancia y la lucha por la transformación de la sociedad y la ansiada formación de sujetos críticos. Mientras que *entrega*, preferentemente, remite al compromiso social, no necesariamente ocurre lo mismo con la idea de *vocación*, más a gusto en el terreno espiritual. Con probabilidad, lo que distingue a ambos términos sea la elección. Tenti Fanfani repara en el problema cuando afirma que aún se promociona el magisterio como vocación o apostolado, como si fuera un mandato divino que no requiere recompensas (óp. cit.: 19). Pero todo indica que la vocación no se deja vencer tan fácilmente. Más aún, como afirma Jon Elster (1988), una idea deja de tener eficacia cuando ya nadie la critica, y no parece ser ese el caso con la vocación. El argumento puede contribuir a entender mejor por qué la vocación o sus versiones más laicas –entrega, contribuir al cambio social, formar conciencia crítica, formar ciudadanos críticos, etcétera– parecen prevalecer sobre una visión más *técnica* de la función. Esto podría indicar cierta ambigüedad respecto al avance supuesto de la idea de profesionalización. Pero los docentes asocian vocación y entrega con el *combo* compuesto por los verbos *estimular, interesar* y *motivar*.

Como primera observación, resulta relevante que ni *el prestigio* ni la búsqueda de reconocimiento social sean considerados motivos válidos para permanecer en las escuelas. Tampoco, el *deseo de transmitir la cultura*. Se puede hipotetizar que la primacía del combo *estimular-interesar-motivar* se manifiesta *en el uso de* cierto vocabulario vinculado con lo comunicacional o motivacional. Si hay que promover el interés es porque el desinterés de los destinatarios es generalizado y convive con la inflación concomitante de apatía, indiferencia y rechazo al encuentro pedagógico. Mientras que el deseo de suscitar interés es inherente al acto pedagógico (y tan antiguo como la voluntad de influenciar), la celebración de lo motivacional puede inscribirse en una serie de transformaciones notorias que afectan el estatuto mismo de la idea de transmisión.

nada (al igual que una capacidad divina), esta no es más que una simple expresión de deseos. En otras palabras, la creatividad y la conciencia crítica constituyen conceptos vacíos si no van acompañados por un fuerte énfasis en el dominio de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de la historia" (óp. cit.: 116).

Capacítate, amor mío

Por último, analicemos qué entienden los docentes por *formación*. ¿Cuáles son los especialistas que pueden aportar al trabajo docente? ¿Cómo se forma un docente? ¿Qué debe saber? ¿Qué se omite en la formación de los nuevos docentes?

El ranking de especialistas lo encabezan los *psicopedagogos* y *psicólogos*, seguidos por *pedagogos* y *didactas*. La impronta de lo *psi-* tiene su justificación. En el trabajo citado de Emilio Tenti Fanfani, se asocia la retirada del término *enseñanza* a la primacía de la caracterización del docente como *facilitador* de aprendizajes. Tamaño convencimiento (la mayor parte de los docentes) es consecuente con la voluntad de formar seres creativos y críticos a la que nos referimos. En este sentido, para facilitar los aprendizajes, se precisan saberes especiales:

> El buen docente sería alguien capaz de interpretar lo que el estudiante necesita aprender y orientarlo hacia las fuentes donde este conocimiento se encuentra disponible (otras personas expertas, referencias bibliográficas, sitios virtuales, etcétera). El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz (ibíd.: 127).

Mariano Narodowski anticipó, en ese breve, pero notable libro denominado *Después de clase*, la magnitud del problema, ironizando sobre la tropa asesora:

> (...) Los actuales argumentos pedagógicos para determinar, por ejemplo, promociones de un nivel a otro de gradualidad (o simplemente para determinar si un chico aprendió o no) incluyen enunciados que combinan psicología educacional, sociología, semiología, análisis de discurso y modelos complejos respecto del aprendizaje humano: algo completamente ajeno al lego (...) sólo un especialista en el manejo instrumental psicológico puede determinar diferencias entre normalidades y patologías (1999: 78 y 79).

Volvamos a nuestros docentes. Entre los saberes demandados, figuran las *dinámicas grupales* y el conocimiento de las *necesidades de los alumnos*. Lo que parece haberse omitido en la formación inicial se refiere a situaciones nuevas, inéditas, que muchas veces exceden toda capacidad de anticipación. Por ejemplo, se señalan como necesarias las *estrategias para intervenir en situaciones de violencia*. Al imaginar el destino del oficio docente, la mayoría adopta una posición entusiasta, no resignada. La solución a los problemas detectados radica,

en la perspectiva de los docentes encuestados, en más capacitación y actualización. Mientras que algunos relacionan la capacitación con la imagen de un docente profesional (formado en nuevas metodologías y técnicas de enseñanza); otros la vinculan con la necesidad de reformular el rol en función de las nuevas condiciones sociales. Para eso, se necesita menos discurso y más práctica. El valor de la práctica no se discute; sin embargo, Emilio Tenti Fanfani repara en la posible distorsión que acarrea la exaltación de lo "práctico": "Es preciso evitar todas las tentaciones de cierto populismo demagógico —paradójicamente reivindicado por muchos 'académicos' e incluso 'expertos'— que pregonan el carácter suficiente del conocimiento que facilita 'la experiencia' o 'la práctica'" (óp. cit.: 27).

El gremio docente ofrece su particular visión:

> Se impone brindar a los docentes herramientas teóricas y metodológicas que propicien una comprensión más acabada de la compleja realidad social, institucional y áulica que, al mismo tiempo, posibilite que los propios docentes se vuelvan protagonistas en la producción de nuevos conocimientos, desde procesos de investigación y sistematización de los saberes que se producen en sus prácticas (Ctera, 2007).

La complejidad social a la que se alude aparece descripta de la siguiente manera: "trabajo con la diversidad", "pobreza extrema", "situaciones de violencia", "incertidumbre".

Son pocos los docentes encuestados que aluden a la necesidad de cambiar/mejorar la formación de grado y, cuando lo hacen, la asocian con la figura del docente profesional. Podría pensarse que el énfasis otorgado a la capacitación, en desmedro de la formación inicial, jerarquiza el compromiso individual. Es cada docente quien decide o no capacitarse/actualizarse en forma continua. Es decir, la ilusión consiste en que la escuela será más eficaz si cada uno asume con *responsabilidad* (entrega, compromiso, respeto, vocación, perseverancia, etcétera) su rol. Como en el ingenuo adagio en el que se afirma: *Si cada uno barriera su vereda, la ciudad estaría limpia.*

Y entonces, ¿hacia dónde va el oficio docente?

No sabemos. Poco es lo que podemos saber sobre lo que aún no sucedió. Sí sabemos que el destino del oficio docente, como el de cualquier otro oficio, se dirime en el fragor de batallas y azares. Y sí sabemos que es posible identificar algunos problemas emergentes, cuya descripción y análisis puede posicionarnos mejor, con más perspectiva y mejores herramientas para intervenir en la

discusión. En esta ocasión, optamos por referirnos a un conjunto de problemas que no agotan ni pretenden agotar las numerosas variables en juego. Problemas acerca del papel de la transmisión en la acción educativa. Aquello que elegimos llamar *compromiso con la transmisión*.

Dijimos que no *es* sin afectos. La docencia no *es* sin amor (ni sin odio). Lo vincular está siempre presente. Se habla de contener y reparar, se confeccionan listas de carencias emocionales. La oferta de capacitación hace malabarismos para no dejar la dimensión afectiva fuera de sus grillas. El problema con el afecto es que entra por la ventana. Veamos un último ejemplo, entre los educadores de los más chicos:

> La presencia del docente supone "amar al otro" en el sentido de preocuparse y ofrecerle al otro aquello que realmente necesita para crecer bien (para constituirse en un niño capaz de imaginar, jugar, dibujar y construir relatos, observar, conversar con otros (...). Enseñar en el nivel inicial es dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado: es acunar desde los primeros años con brazos firmes pero abiertos que le ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos (Violante, 2001).

¿Quién puede objetar lo antes dicho? Nadie, o muy pocos. Incluso el clásico gesto individualista contemporáneo que promueve no aferrarse en demasía a los otros (otros que se vuelven pesadas cargas para transportar o peligros que eludir) y sus intromisiones no hace más que enfatizar el problema. El esfuerzo por ensalzar, a toda hora y a propósito de cualquier asunto, la autonomía y sus derivados denota la fortaleza y la omnipresencia de la heteronomía, destino irremediable que gobierna el comportamiento de la especie, hasta nuevo aviso tecnocientífico. La educación escolar no es la excepción. Se promueve autonomía, se pide iniciativa, se premia a los emprendedores. Pero... la dificultad está en otro lado. Probablemente, radique en una evidencia casi insignificante: no hay educación sin compromiso con el otro. La palabra *compromiso* se tolera poco y mal entre los que pregonan la profesionalización a ultranza. Los abiertamente politizados, en cambio, usan la palabra *compromiso* a cada paso. El compromiso es lucha, entrega, combate. El compromiso es múltiple y polimorfo: con los pueblos, con la época, con el país, con los más débiles, con la pobreza, etcétera. Unos y otros tienen sus buenas razones.

El excesivo compromiso distrae del aspecto instrumental necesario para formar competencias. En todo caso, más que comprometerse, quizá sea mejor

adquirir conocimientos para lidiar con los obstáculos. Por otro lado, la falta de compromiso acarrea frialdad y falta de responsabilidad. Circunscribir la tarea a una pura dimensión técnica la despolitiza. Ni lo uno ni lo otro, de acuerdo. Pero no es por ese lado por donde podemos avanzar. La distinción deja intacto el nudo de la cuestión. Pero ¿cuál es? ¿Cuál creemos que es?

El compromiso no es con el otro, sino con la tarea. Eso es lo que afirma Meirieu (2006), sin pudor. Dice que no estamos obligados a elegir entre el amor al saber y el amor al alumno. La experticia y la preocupación por las personas no siempre se separan tan fácilmente. No se trata de oponer la enseñanza centrada en el alumno a otra que priorice el saber. "Ni cuidados maternales, ni abandono". El oficio es uno. En él se conectan sabiduría con *seguimiento*. La palabra no siempre es feliz en nuestra lengua. Recuerda vigilancias y persecuciones, marcas pegajosas, paranoias, pero indica un camino, una responsabilidad, un no perder de vista al otro; no ya con afán vigilante, sino como consideración. *Seguimiento* como *reconocimiento*. No es oponiendo los términos como se avanza, pero tampoco, yuxtaponiéndolos. "Un profesor no es ni un 'simple' erudito ni un 'simple' psicólogo. Tampoco es una 'simple' yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa, o mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio" (Meirieu, ibíd.: 25 y siguientes).

Compromiso con la *transmisión*[6] significa que lo esencial radica en ese deseo tan particular, el deseo de enseñar. Amamos el oficio y, por añadidura, a los niños y jóvenes, afortunados circunstanciales de los efectos colaterales que nuestra pasión desata. No hay otra forma más eficaz de amarlos que enseñando el mundo. Y si enseñamos es porque amamos el mundo y lo que en él está por venir.

Si tomamos en serio los resultados, y en especial, los resultados de las investigaciones que hemos citado, y no ahorramos eufemismos, tanto el exagerado amor y cariño como la feria de competencias parecen transformar la enseñanza en una cosa inútil o trivial, algo que puede esperar... La masividad del rechazo a la transmisión es también masividad del rechazo a la cultura, o tal vez mejor, escolar indiferencia al reparto de bienes culturales.

[6] Otro tanto dice Inés Dussel. Afirma que la crisis es "crisis de la transmisión" y pone sobre la mesa cuatro evidencias: el quiebre de las relaciones de autoridad entre las generaciones; la pluralización de las tecnologías de transmisión, archivo y memoria; algunos efectos posdictatoriales en los países del Cono Sur resumidos en la ampliación de la brecha que separa a las generaciones a la hora de contar un pasado y, por último, el trastocamiento de las normas y el carácter difuso de los límites (2006: 164 y siguientes).

CAPÍTULO 9

Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy

Andrea Alliaud

Diagnóstico y alternativas del oficio de enseñar

Hoy enseñar es difícil para todos y en todas las escuelas. En el Primero o en el Tercer Mundo. Maestros y profesores más o menos formados, con mayor o menor experiencia, con más o menos saber, con mucha o poca paciencia. Escuelas estatales, privadas, pobres, ricas, urbanas, rurales, grandes o chicas. Hoy, a todos, nos cuesta en todas partes.

Muchos y complejos resultan los análisis producidos que tratan de dar cuenta de esta dificultad. Por eso, en este capítulo, nos proponemos esbozar un breve diagnóstico que, sin pretensiones de originalidad, sirva para plantear el problema y, desde allí, referir algunas alternativas posibles. Dos constataciones ya enunciadas en este libro orientaron las reflexiones que aquí se presentan.

La primera se refiere a la necesidad de concebir la enseñanza como una actividad compleja (como siempre lo fue), pero que necesariamente hoy requiere, entre quienes la ejercen, poder asumir altas dosis de incertidumbre y, a la vez, estar provistos de algunas firmes certezas.

La segunda reflexión, vinculada con la anterior, remite a una manera particular de entender y llevar a la formación profesional de los docentes a través de prácticas, discursos y formatos pedagógicos que vinculen (o al menos, no disocien) el saber sobre o acerca de la enseñanza con el saber enseñar.

Exigencia y declive

Forman parte de este apartado las consideraciones que intentan caracterizar a las escuelas e instituciones educativas del presente a partir del sostenido y acelerado cambio que vienen experimentando. "Esto es una escuela" dirá el monje

resucitado o el viajero del tiempo recién aterrizado, y no les faltarán datos que corroboren tal afirmación: los alumnos agrupados por edades, un docente a cargo de un grupo, las divisiones del conocimiento son, entre otros, los pilares que sostienen la *identidad educativa*. Monje y viajero podrían llegar a sorprenderse al mirar con mayor detenimiento y al ver chicas y chicos juntos, raros aparatos nuevos, muchos en las aulas de un colegio secundario o en la universidad. Pero la sorpresa mayor estaría, sin dudas, en los haceres y decires de maestros, alumnos, profesores y directores, así como en las escenas que ellos protagonizan a diario. Notarían también que varias de las apreciaciones circulantes se construyen a partir de añorar lo que, alguna vez, fue. Reconocimiento y sorpresa sirven entonces para apuntar que mucho de lo que se mantiene vivo en las escuelas convive con lo que es hoy muy diferente, y que crea variadas y complejas obras cotidianas.

"La escuela de antes, al menos, funcionaba" suele escucharse. Está claro que la escuela moderna funcionó educando y socializando a grandes y diversas masas poblacionales. La escuela incorporaba, igualaba y homogeneizaba a través de la enseñanza de conocimientos básicos y de grandes dosis de socialización. En el presente, la misma institución escolar recibe varias y variadas exigencias, acordes con los tiempos que corren. Los cambios sociales, culturales y del mundo laboral, vinculados con el avance de las nuevas tecnologías; la proliferación de los canales de acceso a la información y a la comunicación; las brechas generacionales; las nuevas estructuras familiares, etcétera, generan otras formas de relación entre las personas, con los conocimientos, los principios y las normas.

Lejos quedó la escuela cuya misión fundamental era la enseñanza de contenidos básicos y la socialización moral/ciudadana de las personas. Casi olvidado, el sistema de sanciones y castigos. Las exigencias actuales son mayores y más complejas, en todo sentido. Pretendemos que los sujetos escolarizados cuenten con habilidades que les permitan crear y seleccionar información, tengan autonomía, capacidad para resolver problemas; una educación que atienda a la diversidad de conocimientos y valores, que forme para la participación e inserción en la sociedad y, además, que atienda las necesidades sociales vinculadas con la salud y la alimentación, el cuidado, la contención, entre otros.

La alfabetización universal, a la que aún hoy se sigue apostando, ha escalado. Y esa prominente subida no sólo remite al acrecentamiento de conocimientos, sino que incluye también destrezas, habilidades, competencias y aprendizajes complejos. Hoy el *básico educativo común*[1] es alto para todos, de allí los desafíos que tie-

[1] Hemos creado este término para referirnos a los aprendizajes que tendrían que asegurar los procesos de escolarización para todos. Lo básico y común, tal como está caracterizado, no es lo mínimo ni tampoco se asocia directamente con los niveles escolares.

nen que afrontar, entre otros, las políticas de igualdad. "La escuela debe estar animada por un valor fundamental: la máxima realización de los individuos que ella acoge", afirma Danilo Martuccelli (2007). Para el autor, ese valor no es neutro; aunque sí, transcultural y punto de encuentro entre diversas tradiciones. Advirtiendo sobre los efectos específicos de las políticas sociales, coloca en la escuela una responsabilidad particular, cuando afirma que, si ella no puede asegurar la adquisición de un conjunto de competencias esenciales, la reversibilidad de las trayectorias sociales que propicia es una mera quimera. La función social de la escuela se vincula con asegurar efectivamente el acceso a los conocimientos de quienes la transitan. Cada vez más individuos acceden a las instituciones educativas en sus distintos niveles; y la tendencia aparece siempre orientada hacia la educación permanente.

Al considerar los desafíos *renovables* que plantean las sociedades del conocimiento y el saber, se ha resaltado la necesidad de que los sistemas educativos sean *abiertos*; es decir, que brinden la oportunidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y puedan articularse con otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil en las que también, y cada vez más, las personas se forman. Escuelas abiertas, de todos los niveles y modalidades, en las que todos puedan formarse, más allá de la credencial obtenida. Escuelas abiertas, también, en el sentido de poder desarrollar un trabajo conjunto con las distintas organizaciones que ofrezcan y demanden saberes, conocimientos, información, y que se articulen dentro de ese sistema formativo que hoy trasciende lo escolar.

Algo llama la atención en lo que venimos planteando. Pareciera, por momentos, que a esa misma escuela de antes que *funcionaba* se le plantean ahora elevadas, complejas y renovadas exigencias. Sería algo así como pedirle a un aparato de otra época que pueda solucionarnos nuestras múltiples, variadas y complejas necesidades actuales. Nos referimos a una escuela que, como aparato de la modernidad, denota el *declive* que protagonizan todas las instituciones de su tipo.

Es François Dubet (2006), sociólogo francés, quien se refiere al declive o a la decadencia del "programa institucional" como algo que va más allá de una crisis pasajera. "La escuela está en crisis", también se escucha. Y pareciera que fuera a pasar. ¿A pasar qué? ¿La crisis? ¿La escuela? Quizás sí, pero lo cierto es que, hasta ahora, se multiplican las preguntas; y parecen desdibujadas las respuestas. Así y todo, con sus mutaciones y problemas específicos, estos sistemas funcionan —tranquiliza el autor francés—, más allá del sensacionalismo con el que frecuentemente se describen. Muchos de los problemas entendidos como escolares o atribuidos a lo escolar son, por lo general, de otra índole. Detalle no

menor, ya que muchas veces se ha reprochado a las escuelas el no resolver cuestiones que estaban fuera de su alcance. Sin embargo, puede resultar conveniente asumir y reparar la *decadencia* como una alternativa posible para superar el discurso de la añoranza o la crisis y adoptar otra perspectiva. Dubet invita, por ejemplo, a acentuar tanto la función como el funcionamiento político de las instituciones educativas: "(...) hace falta que *imaginemos* instituciones capaces de socializar a actores y de garantizar la subjetivación de los individuos sin estar apuntaladas por un principio no social, no justificable y planteado a priori. En ello radica una ruptura decisiva con el modelo antiguo" (óp. cit.: 443. El destacado es nuestro).

Por el momento, habría que aceptar entonces que la realidad escolar nos convoca a imaginar, a buscar, a ensayar otras formas, siempre que podamos aceptar la convivencia (inevitable por cierto) con lo crítico, lo mutable, lo cambiante, lo distinto de lo que fue. Así lo que nos inquieta, lo problemático, lo no definido, es constitutivo de una realidad escolar cuya identidad también se define (y principalmente) por lo que tiene de indefinido.

Para afrontar los desafíos de enseñar hoy, hay que estar preparados o acostumbrados a afrontar o enfrentar escenarios inciertos, lo que no niega sino, por el contrario, afirma la necesidad de estar provistos de algunas, pero firmes certezas. Dubet nos proporciona algunas claves potentes para imaginar un funcionamiento escolar alternativo. El fortalecimiento del oficio entre quienes enseñan; las formas de legitimidad democrática en los vínculos escolares; la formación de la demanda educativa, antes que su satisfacción, junto con formas de reconocimiento y respeto que atenúen las contradicciones entre mérito e igualdad son algunas que iremos retomando, mientras intentaremos avanzar en la enunciación de otras claves relacionadas directamente más con las condiciones que se generan para enseñar y aprender.

Fragmentación y extrañeza

Los sistemas educativos de la modernidad creados para homogeneizar y diferenciar al mismo tiempo según, fundamentalmente, su oferta nivelada, presentan actualmente límites menos rígidos para el acceso aunque acentúan, a la par, su oferta fragmentada. Formas de ingreso más democráticas conviven con oportunidades cada vez más diferenciadas para enseñar y aprender. Sin embargo, no es sólo una cuestión sistémica. En su propio interior, el espacio escolar (al igual que otros espacios de la modernidad) está fragmentado. Los residentes escolares experimentan una brecha cada vez más pronunciada que se mani-

fiesta entre docentes y alumnos, entre personas y objetos de enseñanza y aprendizaje. El distanciamiento entre intereses, formas de vincularse, expectativas va y viene; es decir, unos y otros lo padecen. Sin embargo, las percepciones más frecuentes que suelen referirse al *extrañamiento* escolar se basan, sobre todo, en las características de los niños, jóvenes o adultos a quienes se supone hay que educar, formar, enseñar. A veces porque les falta, otras porque les sobra, porque no les interesa, por la pasividad o la hiperactividad, por sumisos o contestadores, porque saben demasiado o no saben nada, porque sus padres van siempre o no van nunca a la escuela… Redundantes y contradictorias explicaciones que remiten a la sensación de desconcierto, falta de familiaridad y no correspondencia con lo esperable, que suelen provocar los nuevos escenarios escolares entre los docentes. Todos. Insistimos. Más allá de las condiciones sociales y etarias de quienes los frecuentan[2].

Al caracterizar las formas de relación y convivencia en los espacios de la "modernidad líquida", Zygmunt Bauman define al extraño como

> un agente movido por intenciones que, en el mejor de los casos, podemos adivinar, pero de las que nunca podemos estar seguros. El extraño es la variable desconocida de todas las ecuaciones calculadas cuando se intenta decidir qué hacer y cómo comportarse (...) su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante, ya que dificulta la predicción de los efectos de una acción y sus alternativas de éxito y fracaso (2005: 141).

Desde esta perspectiva, el "extraño escolar" parece poner en escena necesidades e intereses que resultan, más que opuestos, indiferentes a lo que la escuela propone, calcula, espera. El extraño escolar desconcierta porque, a diferencia del familiar, escapa del cálculo, de la previsión, del control. Pero ese extraño escolar tiene, además, derechos que prevalecen, características que deben respetarse y amenaza, además, con quedarse.

¿Cómo decidir, cómo planificar, cómo conducir, cómo transmitir con la sensación de no poder hacerlo? Frecuentemente, desde estos posicionamientos, se añora al alumno perdido, a la escuela de antes (suponiendo que fue mejor) y se caracteriza al presente desde un estado crítico, asociado con el deterioro. Las decisiones y las acciones pedagógicas suelen ser correspondientes, en estos

---

[2] Una idea similar a la que planteábamos al comienzo de este artículo: "hoy, a todos, nos cuesta enseñar", reforzando el planteo ya expuesto en este mismo libro referido a que la dificultad no atañe sólo al docente novato (compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia"). Dicho esto, en general, habría que señalar que las dificultades se acentúan en la escuela media, dada su estructura de enseñanza fragmentada y a partir del acceso de jóvenes que, tradicionalmente, no accedían a los niveles educativos más altos.

casos, con las limitaciones percibidas. En otras oportunidades, se fuerza lo que no se puede controlar, y se endurece la norma o la planificación. Pero tampoco sale, con lo cual, los niveles de impotencia se acrecientan, y se llega a provocar el retiro real o implícito de la situación. Rápidamente el escape, la fuga o el refugio entre iguales (¿pares?) termina demostrando sus limitaciones en términos de acción. El repliegue no hace más que agudizar las causas que lo provocaron (cada vez, resulta menos tolerable lo diferente/lo extraño) y, en tanto ello ocurre, se multiplican las sensaciones de indefensión e impotencia que su desconocimiento genera. Así y todo, a diferencia de otras épocas, el extraño escolar persiste. Continúa. Antes el que permanecía en la condición de *inadaptado escolar* era, a la larga, expulsado. Lo novedoso de esta etapa de la modernidad es que los extraños siguen siendo extraños por mucho tiempo, probablemente, para siempre.

De nuevo, lo que se impone son otras miradas, otras acciones, otras predisposiciones para sortear, con algunas chances a favor, la persistencia (la mayoría de las veces, forzada) de lo escolar y sus formas, sin abandonar la pretensión de educar, de enseñar, de guiar, de conducir, de cuidar, de alentar a cada uno y a todos. El aparato escolar que existe y persiste se creó con fines de circulación y permanencia excluyentes. Jerarquías, secuencias, calificaciones, divisiones solían dejar dentro a los que progresivamente lograban sortearlas. El *modelo* de alumno, o el alumno modelo[3] (como vimos y leímos tantas veces) revela un rasgo de clase. ¿Cómo alcanzar en ese sistema el *básico educativo común* en alza constante? Hay que pensar en escuelas menos rígidas, abiertas que —como dijimos— asimismo, propicien prácticas educativas y generen condiciones de enseñanza en ese sentido. Por otra parte, no pareciera existir otra chance para enseñar y aprender que encontrarse, y hasta sacar partido, con lo que no se conoce, con lo que desconcierta: lo que se vive y experimenta como desconocido.

Dentro del aparato escolar graduado, secuenciado y rígido, podrían desarrollarse estrategias pedagógicas más flexibles que estuvieran respaldadas en la voluntad de mantener vivas y durante la mayor cantidad de tiempo posible, las expectativas o, como lo llaman algunos autores, el "horizonte de aprendizaje" de cada alumno. El desafío consiste en descubrir, inventar y desarrollar prácticas pedagógicas que *alteren* el funcionamiento de una maquinaria escolar que se creó con fines de selección y que hoy tiene que dar cabida y aprendizaje a cada

[3] Así como hay modelo de alumno y alumno modelo, hay maestras modelo y escuelas modelo, siendo este un rasgo clave del aparato escolar y de la docencia del que también nos ocupamos en este libro (compárese con el capítulo 4 "La maestra modelo y el modelo de maestra").

uno y a todos. *Flexibilizar las estrategias*, los posicionamientos y las colocaciones, el uso de los tiempos y espacios escolares suena más acorde con la necesidad de atenuar las diferencias y democratizar la escuela.

La información a los *usuarios* puede ser otra herramienta disponible a la hora de desafiar la dureza escolar. Así lo señala, en otros de sus trabajos, François Dubet: "Los usuarios, que también son ciudadanos, deben tener la posibilidad de ubicarse en ese sistema e identificar sus mecanismos" (2005: 50). Se trata, en este caso, de propiciar que la información circule, de publicitar los objetivos, los métodos y las orientaciones escolares. Las reglas y los procedimientos institucionales pueden explicitarse y resultar accesibles para todos. Estos mecanismos que develan y transparentan el funcionamiento de la maquinaria escolar propician su democratización. Puntualmente, aquí se propone actuar sobre *la formación de la demanda escolar* antes que responder a ella sin más (lo que, muchas veces, se asocia con la apertura o diversificación de la escuela[4]). Recordemos que esta era una de las claves que surgía al adoptar una perspectiva más política de las instituciones educativas para afrontar el complejo desafío de educar sin excluir justicia e igualdad.

Finalmente, dentro de los *sistemas* que fueron creados para un tipo de alumno que, si no se adaptaba, era expulsado, se trataría de actuar a escala de los individuos, de *reconocer* la individualidad antes que de *homogeneizar* o uniformar. En esta perspectiva, son los sujetos (no un sujeto) quienes cobran el protagonismo en las escenas escolares diarias: "(...) en cada caso, es posible observar cómo se disuelven ciertos problemas, cómo cohabitan en la realidad posiciones encontradas, cómo se negocian los acuerdos sobre los cuales reposa la vida social efectiva" (Martuccelli, óp. cit.). A diferencia de otras épocas en que los roles y las posiciones ocupadas respaldaban del todo las decisiones, hoy hay que justificar(se) y explicar(se). *Formas de legitimidad democrática* más inciertas, creadas y negociadas que habilitan la palabra, pero que no niegan posicionamientos desiguales –sin los cuales, como sabemos, no es posible enseñar ni aprender–, aparecen también entre las claves para afrontar los desafíos y desafiar lo escolar.

A escala macropolítica, estas formas situacionales parecen ser asimismo potentes para promover la igualdad distributiva de oportunidades:

---

[4] Se han señalado los inconvenientes que surgen al entender la calidad educativa como *satisfacción al cliente*. El pasaje de un sistema regulado por el Estado a otro que se ajusta o amolda a las preferencias y exigencias del mercado no sólo promueve desigualdad, sino que es otra de las formas que desautorizan y deslegitiman el accionar de los docentes (ver Narodowski y Báez, 2008).

> La discriminación positiva debe defenderse, a condición de que se dirija a individuos y no a colectivos, pues en el nivel de cada individuo se cristalizan verdaderamente las discapacidades y las desigualdades sociales (...). De modo que se debe apuntar a una ayuda discriminatoria allí donde se manifiesta un proyecto, un mérito y desventajas, es decir individuos (Dubet, 2005: 49).

Preocupado por una escuela más justa, el autor sostiene que tal política, si bien podrá crear nuevas injusticias, también puede atenuar muchas de las existentes.

El propósito de alcanzar ese básico educativo común en alza (lo cual equivale a garantizar calidad y equidad) nos lleva a reparar específicamente en las condiciones que se generan para enseñar. Se ha demostrado que las expectativas positivas hacia los alumnos y estudiantes (contrarias, por cierto, a la explicación del deterioro), unidas a la exigencia, favorecen en todos los casos y las clases escolares y sociales, mayores niveles de aprendizaje. Crear condiciones desafiantes e impulsar a conseguir buenos resultados crea entusiasmo, motiva y alienta para seguir. Contrariamente a lo que suele sostenerse, "La búsqueda de la eficacia escolar permite acrecentar la igualdad de oportunidades" (ibíd.: 44). La indisociable dupla aproxima la escuela al logro de su cometido social. Desde estos planteos, las diferencias o desigualdades asociadas al *mérito* se reducen a partir de lo que Dubet llama *reconocimiento*, y Richard Sennett (2004), *respeto*. En palabras sencillas, es lo contrario a asociar el orgullo de los ganadores con el desprecio (la humillación, la vergüenza) hacia los perdedores. Sin dejar de *distinguir*, cuestión impensable para la educación escolar, ello parece posible.

Para Dubet, el *reconocimiento* lleva a atenuar y hasta a suspender las contradicciones entre mérito e igualdad, "protegiendo a los individuos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad".

El *respeto* implica –para Sennett– demostración, ejecución y se logra "explorando maneras de comportamientos" entre iguales.

Se trata de una apuesta que tiende a asegurar una "cuota de capacidad" (en términos de Dubet) para ampliar las posibilidades de que los individuos encuentren la oportunidad de construir algo y demostrarlo en alguna esfera o en algún momento. Sería el desafío al que nos expone Jacques Rancière (2003), que parte de la suposición de que todas las inteligencias son iguales. Según Sennett, es posible abordar el mérito o el talento de manera menos competitiva, "tratarlo como una diferencia entre muchas otras y pensar que, cada una a su manera, todas las personas están dotadas de talento" (óp. cit.: 77). La distinción, tratada desde una aproximación a la igualdad, parece factible a partir del reconocimiento y respeto de la individualidad.

Escuela de Rock es el título de una película que siempre resulta útil para ilustrar estos procesos que parecen imposibles en una clase escolar[5]. A la hora de armar una banda de rock, un maestro (que no era tal) selecciona, en primera instancia y en función de los méritos detectados, a quienes tocarían los instrumentos y cantarían –colocaciones que, a primera vista, parecen suficientes para el armado–. El resto de los niños de una clase de primaria se muestra desconcertado, dado que no han conseguido ninguno de esos lugares y, por lo tanto, perciben que se han *quedado afuera*. Sin embargo, luego de esta primera distribución que parecía suficiente, encontrarán distintas posibilidades que el maestro también encuentra y ofrece (les ofrece), para hacer otras cosas igualmente importantes y necesarias en aras de que la banda pueda conformarse y funcionar como tal. Cada uno de ellos tuvo alguna tarea en función de sus méritos, gustos, intereses, saberes y habilidades, junto con la cuota de responsabilidad correspondiente. Vestuaristas, iluminadores, contadores, especialistas tecnológicos encontraron sus lugares y pudieron hacerlo bien y disfrutar de lo que hacían, dentro de una propuesta en la que todos se sintieron parte por igual y con la que se identificaban.

Una vez más, la música resulta ilustrativa para tratar de ahondar en la cuestión pedagógica. Específicamente, se trata de hacer en conjunto sin dejar de ser uno mismo. Dubet (2006) rescata la música de cámara como una forma que se halla a medio camino entre el orden sinfónico y la realización personal del virtuoso. La música de cámara concretaría, para el autor, ese *milagro* que consiste en asegurar la plena expresividad de cada cual construyendo un orden colectivo. De esta manera, la distinción con la igualdad queda articulada dentro de un orden común[6]. Estas formas *intermedias* parecen resultar en las construcciones cotidianas que los sujetos realizan. Ello, antes que grandes orquestas y heroicos directores. Es cierto, de todos modos, que –tal como lo recuerda Sennett– en los escenarios sociales, a diferencia de lo que sucede en la música, la partitura no está escrita, sino que emerge a partir de lo que se hace, se prueba, y también, se ensaya[7].

[5] Un análisis pormenorizado en esta línea es el que propone Estanislao Antelo (2007) en *Una educación no robótica. Escuela de Rock*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).
[6] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia", donde se menciona el tratamiento de la distinción con aprecio vinculado con la producción de la obra.
[7] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia". Allí se ha tratado el tema de la prueba y del ensayo en referencia con el oficio docente.

Cécile nos cuenta...

A propósito de lo que venimos tratando, y aproximándonos cada vez más a las situaciones de enseñanza, parece oportuno convocar una experiencia pedagógica. Es la que protagonizó Cécile, una maestra de escuela de los suburbios de Francia. La vivencia se detalla en un libro cuya autoría comparte la docente con George Steiner. Se trata de un diálogo entre esta joven profesora de literatura y un erudito de reconocimiento internacional en el que se elogia la *transmisión*[8]. La historia es más o menos así: la joven profesora cuenta que trabajó en sus clases con autores y obras clásicas "con el deseo de guiar a mis alumnos por otros derroteros". Fue la lectura de un libro de Steiner (a quien todavía no conocía en persona, o sólo conocía y admiraba como lectora) lo que en un momento la "inspiró" o provocó para hacerlo. Fue el "amor" a sus alumnos y también hacia las cosas que "tiene para transmitirles" lo que la impulsó a que los jóvenes, además, escribieran.

"Sesenta sonetos sobre el mito de la caída" constituyeron la obra:

> Páginas rebosantes de imágenes infernales (...). Más allá de la mitología y de los circuitos de *La Divina Comedia*, los más dotados de ellos fueron capaces de desgranar metáforas hasta la época actual, hasta llegar a evocar el infierno de los campos de concentración. No les asustó la dificultad de la tarea, llevada a cabo con tal dignidad que hasta el autor de *Después de Babel* se les sumó, para encontrarse con ellos en la escritura y construir juntos una esperanza (Steiner y Ladjali, 2005: 12).

Lo que pasó y les pasó a los jóvenes escritores sorprendió a su propia impulsora; la experiencia (le) resultó "curiosa, cuanto menos". Lo acontecido evidenció la satisfacción que procura el saber a quienes tienen la oportunidad de descubrirlo y también, lo que entraña el hecho de transmitirlo, así lo interpretó George Steiner. En estas situaciones, quienes dan y quienes reciben —incluidos los potenciales lectores— salen más ricos. No hay ganadores ni perdedores, sólo buenas o dichosas oportunidades: "Qué suerte que han tenido esos estudiantes de escucharla, y qué gran recompensa para ella, su iniciadora en lo trascendente". Y continúa: "Tanto su carta como los escritos de sus alumnos me han emocionado profundamente. No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria, y en barriadas deprimidas, como la de Seine-Saint-Denis" (ibíd.: 18 y 32).

---

[8] El título de la obra es *Elogio de la transmisión*, de Steiner y Ladjali (2005).

Así fue como el erudito profesor acepta escribir el prólogo de un libro en el que se publicaron los sonetos. Fue Cécile quien se lo había solicitado mediante una carta, dándole curso a otra firme convicción de que, algún día, se conectaría con su inspirador. Esa firme y clara idea impulsó a la maestra y otorgó a los alumnos la confianza y responsabilidad necesarias para producir sus escritos.

El plus que aportan los relatos de experiencias (que suelen ser más frecuentes en escuelas de aquí o allá que los relatos que las hacen trascendentes) radica en la posibilidad de transmitir, a través de lo que cuentan, lo que pasó y les pasó a quienes las protagonizaron. Facilitan, de este modo, la unión de lo que, por lo general, aparece disociado en la pedagogía: realidad y enseñanza. Posibilidad y trascendencia. Aspectos que suelen presentarse y tratarse en las formas discursivas dominantes desde la disyuntiva *o*.

Cécile no siempre la pasó bien, ni todo le fue fácil. A lo largo de su trabajo, atravesó momentos de crítica y desconcierto: "Me sentía perdida y destrozada por el imperativo de tener que afrontar, ante la clase, la solidez de la historia (…) Lo primero que redactaron fue de una banalidad absoluta" (ibíd.: 15 y siguientes). Asimismo, la *novedosa* experiencia se convirtió en blanco de crítica por parte de muchos de sus colegas, quienes llegaron a acusarla de *violenta* simbólica. El supuesto suele ser bastante conocido y se basa en la creencia que afirma el alejamiento y hasta el enfrentamiento de los estudiantes provenientes de los sectores carenciados respecto de la *cultura elevada*.

Esta experiencia nos enseña y brinda *algunas certezas*. Son relatos de este tipo los que contienen consejos, ayudas o moralejas que resultan útiles para apoyarse o afirmarse a la hora de tomar decisiones en terrenos en declive. La certeza remite, en este caso, a la extrañeza y, concretamente, a la posibilidad de sacarle partido a la dificultad que trae aparejada, a la hora de construir vínculos y promover procesos de aprendizaje efectivos.

Respecto de los vínculos o, más precisamente, de lo que se espera o puede esperarse de los otros en situaciones de aprendizaje, Cécile se sorprendió al constatar que las *carencias* que ella percibía en sus alumnos no impidieron "la emergencia de un lenguaje figurativo". Y no sólo fue la producción de un lenguaje, sino la creación de una voz que la superó a ella misma: "Me vi superada por mis alumnos (...) Mientras yo no había logrado más que un plagio insoportable, ellos habían sido capaces de ofrecer una voz (…)" (ibíd.: 47).

"Nadie es consciente de lo que el otro es hasta que no se enfrenta con la alteridad", reflexiona esta maestra a partir de su experiencia. He aquí una clave para la acción que contrarresta la retirada o la omisión espontánea que suele provocar la sensación de extrañeza sobre quienes hay que poder (transmitir, enseñar, educar).

Contrariamente a ello, lo que se propone aquí es enfrentar(se) con el otro en cada situación. Si lo que se intenta es algo diferente de la parálisis o la inacción, parece que habrá que probar, ensayar y practicar[9]. Encontrarse y, por qué no, hasta llegar a disfrutar de ese encuentro: "Cuando dos seres humanos se encuentran frente a frente, se miran cara a cara, hablan, aprenden sus mutuas costumbres, negocian las reglas de la vida en común, cooperan, tarde o temprano, se acostumbran a la presencia del otro y, cada vez con más frecuencia, terminan disfrutando de su mutua compañía" (Bauman, 2005 óp. cit.: 153).

Se trata de la necesidad de abandonar nuestro propio territorio para salir al encuentro con el otro, lo cual no está exento de pugnas, de *cataclismos* y hasta de afrontar, en algunos momentos —tal como le sucedió a Cécile—, situaciones que parecen insuperables. Pero es sólo desde allí, y al precio de *semejante vértigo*, donde la conciencia del alumno llegará a confundirse con la del maestro, "en esa seducción erótica del pensamiento, tantas veces reivindicada por Platón" (ibíd.: 57).

Respecto al proceso de aprendizaje, Cécile no duda al afirmar que "cualquier mente en período de formación sucumbe al mimetismo con enorme facilidad". Basta con observar las miradas de los alumnos cuando un profesor se vuela en una clase magistral: es una forma de enseñanza que les resulta fascinante[10]. Cuanto más sofisticado sea el discurso, más atentos lo escucharán los alumnos y, tras oír varias veces la misma expresión, no es infrecuente que la reproduzcan en sus trabajos[11]. He aquí otra clave para la acción basada en la certeza o convicción acerca de lo que sí pueden los alumnos. Nuevamente, se manifiesta el reconocimiento por el que aprende y el respeto por lo que sabe o puede saber, hacer o aprender.

Desde estas visiones, la enseñanza no se vincula con dar menos a los más carentes. Tampoco con darles más, sin más. Es confianza en la posibilidad y exigencia en la forma que se adopta para que se torne realidad. Una vez más, se destaca el carácter positivo de lo extraño, de lo que no se conoce, para atraer, convocar y provocar el aprendizaje. Como en las relaciones amorosas, la dificultad seduce o atrae más de lo que resulta del todo accesible: "La dificultad que

---

9 Ver nota 8 del capítulo 1.

10 La fascinación y la enseñanza es un tema que aparece desarrollado en este mismo volumen (compárese con el capítulo 1 "¿A qué llamamos *enseñar*?").

11 Esta expresión nos recuerda a Joseph Jacotot, quien impulsaba a sus alumnos a "decir lo propio con palabras de otros", tal como lo desarrollamos en el capítulo 4 "La maestra modelo y el modelo de maestra". Una enseñanza que revierte la máxima escolar dominante, que nos hace decir lo de otro con nuestras propias palabras (Rancière, óp. cit.).

presentan los textos clásicos no es, forzosamente, un obstáculo, habida cuenta de que, por el contrario, ese parece ser uno de los pocos medios con que cuenta el profesor para seducir a algunas conciencias y, más adelante, colmar algunas" (ibíd.: 39). Enseñar se convierte así en una interpretación o en un relato que se produce cuando la relación entre las personas y el mundo se ha tornado extraña. Es a partir del desconocimiento, la extrañeza, como se aprende, siempre que haya guía, consejos, indicaciones para no perderse ni sucumbir en el intento. Recordemos que enseñar es, para Meirieu (2006), "ayudar a moverse en un terreno desconocido", lo cual implica una aventura inédita para el que aprende siempre que encuentre los apoyos o ayudas necesarias que le permitan avanzar. Así se enseña, así se forma, podemos decir, más allá de niveles, clases o generaciones.

Hoy no queda otra salida más que convivir en el espacio escolar familiar con sensaciones de lo ajeno y de la extrañeza. Siempre hubo imprevisibilidad, pero ahora hay más; y habrá más en la medida que los cambios sociales, culturales y escolares se precipiten. De allí que no resulta posible ni deseable el afán de controlarlo todo. No es posible planificarlo todo, estar preparado para todo. En especial, reiteramos, en las nuevas escenas escolares donde las preguntas se multiplican. Hoy lo anticipable siempre va a ser menor que lo incierto. De allí la necesidad de estar preparados para afrontar lo que escapa del control pero, insistimos, provistos de herramientas que brinden seguridad y otorguen algunas certezas. Quienes enseñan tienen que estar formados para esto.

La formación[12]

Conforme a los planteos expuestos, parece inevitable estar preparados para convivir con otros en el espacio (escolar) común. Allí es donde el conflicto, el desconcierto, la negociación forman parte del actuar, del probar y ensayar las respuestas. Sin embargo, la incertidumbre y el enigma que provocan los nuevos escenarios escolares pueden *tolerarse* y, hasta aprovecharse, si los maestros y profesores están formados para ello. Es así como resaltamos, una vez más, la importancia de concebir la formación docente como un terreno de investigación donde la prueba, la experimentación y el ensayo se ejerciten para enfrentar las variadas, complejas y variables escenas escolares. Marcos conceptuales sólidos y, también, saberes prácticos, práctica, prueba, experimentación, análisis, conse-

[12] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia". Allí se plantea un desarrollo detallado acerca de la pedagogía de la formación docente. En algún caso, en este punto, se retoman las ideas allí planteadas.

jos, ayudas que permitan decidir, actuar y también reflexionar sobre lo hecho o lo que se está haciendo: "Esta actitud reflexiva no se construye espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante (...) corresponde especialmente a la formación inicial y continua desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondiente" (Perrenoud, 2006: 43).

Así entendida, la formación docente compromete tanto a las personas —con sus historias, sus saberes, sus creencias, sus dudas, sus problemas— que se están formando, en los inicios o en cualquier momento de su carrera profesional, como a las situaciones en las que tienen que actuar. Así entendida, la formación docente se aproxima a la narración más que a la información.

La formación concebida como información suele resultar *resbaladiza* (decíamos en otro trabajo, tomando como referencia la caracterización que hizo Benjamin[13]) y *desconcertante* (agregamos ahora al contemplar la referencia a la época que nos trae Bauman en uno de sus más recientes trabajos). *Resbaladiza*, porque no logra impactar, movilizar, actuar sobre las estructuras y los saberes incorporados ni proveer marcos para la acción. *Desconcertante*, "en tanto la masa informativa produce la ilusión de que, seguramente en alguna parte, debe de haber una respuesta para los problemas que se presentan y así, en tanto no se consigue hallar la respuesta, sobreviven inmediata y naturalmente la autocrítica y el menosprecio por uno mismo" (Bauman, 2007: 44).

La formación como narración, como relato de experiencias y como experimentación, por el contrario, vincula el saber con los sujetos y con la situación. Textos narrados que convocan y provocan, en tanto nos ponen en situación. Textos narrados que, como en el caso de Cécile, aportan reflexiones, consejos y algunas certezas. Experiencias compartidas o protagonizadas que acostumbran a afrontar, a resolver, a resistir a la prueba constante que implica enseñar hoy. Escenas escolares en las que la relevancia de una decisión y del conocimiento puesto en juego es *momentánea*, donde ya no resultan las fórmulas perennes ni la generalización. Aunque tampoco se trata de desechar *fórmulas* ni *recetas mágicas* sin más, ya que estas ayudan para pensar, para decidir situacionalmente, con la condición de que estén *vivas*; esto es, ligadas (más allá o más acá) a lo que pasa o pasó en determinadas circunstancias.

Estar formado para enseñar, en tiempos de situacionalidad extrema, implica haber practicado mucha enseñanza —practicado en sus distintas y variadas

[13] En "El narrador", el autor se refiere a lo que provocan los relatos de experiencias en la subjetividad, distinto de la mera información que suele no dejar marcas ni huellas (ver Benjamin, 1999).

versiones de atravesar y protagonizar—: "La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica" (Perrenoud, óp. cit.: 140). Esta definición potenciada, en cuanto a la singularidad y a la complejidad, podría caracterizar las escenas pedagógicas de la actualidad.

Sin embargo, conviene realizar algunas aclaraciones para avanzar. La práctica directa o indirecta de la enseñanza no es sin más. Además del tiempo dedicado a practicar, la formación práctica implica contenidos (*capacidades*, dirán algunos; *competencias*, las llamarán otros) que es preciso definir y, en torno a los cuales hay que formar. Implica, asimismo, un trabajo distanciado de la escena que permita analizar, reflexionar y capitalizar las acciones desarrolladas. La confrontación con marcos conceptuales provenientes de diversas disciplinas (incluidas las educativas) favorece, por su parte, que se generen nuevos significados. Así, según Perrenoud, "aprender de la experiencia" consiste en servirse de momentos excepcionales y, también, en distanciarse para poder preguntar/se. La teoría, en este movimiento, enriquece las respuestas. Para John Dewey (1929), aprender de la experiencia, a diferencia de aprender de la acción, implica establecer conexiones entre el hacer y el pensar; la experiencia es, para el autor, la base del pensamiento reflexivo que impulsa al individuo a la investigación, al análisis de las consecuencias y los resultados.

Desde esta perspectiva que encadena saberes, acciones y experiencias, un docente que sabe no sería el que solamente sabe qué decir y cómo decirlo (qué enseñar y cómo enseñarlo), sino que tendría que poder decidir qué hacer y cómo hacerlo. El *saber hacer* (saber enseñar) así entendido suele quedar fuera de los procesos formativos *formales*, suponiendo que no puede enseñarse ni aprenderse; es la famosa *experiencia* asociada con la acumulación de años y situaciones vividas. El desafío formativo propuesto consistiría, en cambio, en capitalizar las experiencias vividas y en transformarlas en un saber, susceptible de ser aprovechado, continuado por otros. Para saber (enseñar) entonces, no alcanza con *el* saber formalizado proveniente de las disciplinas, se requiere también de saberes prácticos —no es nada nuevo— que, insistimos (y he aquí la modesta novedad), es necesario *disciplinar* o recuperar o sistematizar y otorgarles entidad en las instancias de formación profesional. Saberes que se producen en situación para resolver situaciones problemáticas concretas, cuya autoría corresponde a los enseñantes.

Son estos saberes en los cuales la improvisación, la indeterminación, la creatividad, la intuición desempeñan un papel determinante en el proceso de su producción, los que parecen más potentes para afrontar las situaciones complejas a

las que nos expone el presente escolar, al que resulta cada vez más difícil responder con principios universales solamente. Son estos saberes prácticos, situados, temporales, plurales, heterogéneos, personalizados, los que llevan consigo las *marcas* del sujeto. Son estos saberes creados y movilizados en situaciones de trabajo los que tampoco han sido contemplados por los saberes *codificados* de las ciencias de la educación.

Por eso, como sostiene Maurice Tardif, filósofo, sociólogo e investigador canadiense, sería preciso "apoderarse" (o mejor, quizás, *empoderarse*, en el sentido de que sean los mismos docentes quienes se apoderen) de los saberes de los profesores, a fin de componer un repertorio de conocimientos para la formación docente. Esta postura implica estudiar los saberes de los autores en su contexto real de trabajo, en situaciones concretas de acción. En esas situaciones, los saberes son construidos, modelados y utilizados de manera significativa por los trabajadores[14] (2000: 11 y 12). La reflexión y el análisis sobre la práctica implica indagar sistemáticamente sobre el saber que allí se produce. Los resultados así obtenidos darían pistas acerca de cómo conseguirlo, así como permitirán compartir el proceso que se ha seguido para llevarlo a cabo. Es mediante esta pedagogía de los *pequeños pasos* como los procesos formativos resultan más potentes o efectivos:

> (...) lo que me parece importante es la forma en la que se construye y presenta el saber humano, si ese saber quiere tener efectos en la subjetividad (...). Lo característico de ese tipo de textos es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus resultados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios (Larrosa, 1998: 25 y 26).

Volviendo a Cécile, el relato de esta profesora resulta formativo, modelador, sin imponer un modelo[15] que predica un saber y propicia la conversión desde un fin establecido y hacia él, sino en tanto da cuenta de los pequeños pasos dados para enseñar. Cécile cuenta cómo lo hizo, qué le pasó y reflexiona a partir de algo que (le) resultó. Antes que una imposición, su historia resulta inspiradora para realizar la propia creación.

La erradicación o el aplacamiento de la incertidumbre e inseguridad que generan las escenas escolares en esta modernidad sólo pueden darse en el terreno de

---

[14] Anthony Giddens habla de la "contextualidad" de los saberes profesionales, saberes situacionales o prácticos, ligados a la particularidad de una situación (en Tardif, óp. cit.).

[15] Compárese con el capítulo 4 "La maestra modelo y el modelo de maestra".

la investigación, probando, experimentando, ensayando en las escenas escolares y en las instancias de formación, sostenidos en marcos conceptuales sólidos y en saberes de experiencia que brinden certezas, experimentando y compartiendo experiencias en espacios compartidos. Espacios que hay que reacondicionar y poblar, no para arrojar las preocupaciones individuales, sino como lugares de encuentro y diálogo donde lo absolutamente personal y subjetivo tome estado público y se transforme en una problemática de todos que promueva soluciones de la misma índole.

Una vez más, destacamos la necesidad de *fortalecer el oficio de enseñar*, como una de las claves para afrontar los desafíos que implica enseñar hoy.

Bibliografía

Capítulo 1

ANTELO, Estanislao (2005): "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

— (2007): "Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente", en *Entre el pasado y el futuro*. Buenos Aires: Eudeba.

— y otros (2007): *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas*. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.

BAQUERO, Ricardo (2007): "Enfoques sociolculturales, aprendizaje significativo y sentido de la experiencia escolar", en Estanislao ANTELO (y otros): *La educación inicial hoy: Maestros, niños y enseñanzas*. Provincia de Buenos Aires. Gobierno de la provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.

BASABE, Laura y Estela COLS (2007): "La enseñanza", en Alicia CAMILLONI: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

BORGES, Jorge Luis (1989): *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

DEBRAY, Régis (1997): *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.

DIKER, Gabriela (2004): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

ELÍAS, Norbert (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.

ELSTER, Jon (1988): *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad.* Barcelona: Península.
ERIBON, Didier (1992): *Foucault*. Barcelona: Anagrama.
KANT, Immanuel (1991): *Pedagogía*. Madrid: Akal (1.° ed. 1803).
KUREISHI, Hanif (2005): *Mi oído en su corazón*. Barcelona: Anagrama.
MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
— (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
MORENO, Julio (2002): *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
PERRENOUD, Philippe (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona, Graó.
RORTY Richard (1991): *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
SAER, Juan José (2005): *La grande*. Buenos Aires: Seix Barral.
SLOTERDIJK, Peter (2003): Entrevista "Una filosofía contra el rencor", diario *Clarín* (Buenos Aires), 28 de junio.
STEINER, George y Cécile LADJALÍ (2005): *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
ZIZEK, Slavoj (1994): *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*. Buenos Aires: Nueva Visión.
— (1998): *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político.* Buenos Aires: Paidós.

Películas

La isla (*The island*), de Michael Bay. Estados Unidos, 2005.
Niños del hombre (*Children of men*), de Alfonso Cuarón. Gran Bretaña-Estados Unidos, 2006.

Capítulo 2

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2003): "Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales", *Cuadernos de Pedagogía Rosario. Libros del Zorzal* (Buenos Aires), año 6, núm. 11, 21-30.
ALLIAUD, Andrea (2004): *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Buenos Aires: Mimeo. (Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
BAUMAN, Zygmunt (2006): *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
DAVINI, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DERRIDA, Jacques y Elisabeth ROUDINESCO (2003): *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
EHRENBERG, Alain (2000): *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad.* Buenos Aires: Nueva Visión.
ELÍAS, Norbert (1993): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
— (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
— (1998): *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
KANT, Immanuel (1991): *Pedagogía*. Madrid: Akal (1.º ed. 1803).
KUREISHI, Hanif (2004): *El cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
PALAMIDESSI, Mariano (1998): "La producción de los sujetos de la educación. El 'gobierno económico' y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad", *Propuesta Educativa. FLACSO/ Novedades Educativas* (Buenos Aires), año 9, núm. 19, 89-95.
ROUSSEAU, Jean Jacques (1983): *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
SLOTERDIJK, Peter (1998): *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-Textos.
TERHART, Ewald (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma la formación del profesorado?", *Revista de Educación. MEC* (Madrid), núm. 284, 133-158.

Capítulo 3

ALLIAUD, Andrea (2002): "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar", en M. Cristina DAVINI (coord.): *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
— (2004): *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Buenos Aires: Mimeo.
FRIGERIO, Graciela, Margarita POGGI, Guillermina TIRAMONTI e Inés AGUERRONDO (1992): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
GIMENO SACRISTÁN, José (1997): *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
HASSOUN, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
HUBERMAN, Michael (2000): "Perspectivas de la carrera de profesor", en Good BIDDLE e Ivor GOODSON (eds): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LORTIE, Dan C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.

MEIRIEU, Philippe (2001a): *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

– (2001b): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

TENTI FANFANI, Emilio (2005): *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ZEICHNER, Kenneth y Jennifer GORE (1990): "Teacher socialization", en *Handbook of research teacher education*. Nueva York: Macmillan.

Capítulo 4

ALLIAUD, Andrea (2007): *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

AVEDAÑO, Joaquín de y Mariano CARDERERA (1885): *Curso Elemental de Pedagogía*. Madrid: Librería de Hernando.

GOMBROWICZ, Witold (2004): *Ferdydurke*. Buenos Aires: Seix Barral.

LARROSA, Jorge (1998): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LERENA, Carlos (1987): "El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)", en *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.

MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1880 a 1910): *Memorias presentadas a las Cámaras*. Escuelas Normales: informes anuales, notas y decretos.

NIETZSCHE, Friedrich (2001): *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.

RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

SENNETT, Richard (2003): *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

STEINER, George (2004): *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 5

Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo (2008): "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes", en Daniel Brailovsky (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Benjamin, Walter (1998): *"El narrador", en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.

Di taranto, Hugo (2007): *Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza*. Buenos Aires: Serie documental del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dubet, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Feeney, Silvina y Daniel Feldman (coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

Jackson, Philip (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kojève, Alexandre (2005): *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Meirieu, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Philippe (2006): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2007): *Boletín* núm. 31.

Santoni rugiu, Antonio (1996): *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU/UMAN.

Savater, Fernando (2002): "Motivación e indiferencia", diario *El País* [en línea]. Disponible en <http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes>. [Consulta: 28 de abril de 2002].

Sennett, Richard (2003): *El respeto*. Anagrama: Barcelona.

Sloterdijk, Peter (2003): "Una filosofía contra el rencor", Entrevista, diario *Clarín*. (Buenos Aires), 28 de junio.

Steiner, George (2004): *Lecciones de maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, Flavia (2004): "La enseñanza como problema político", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Capítulo 6

ALLIAUD, Andrea (2004): *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Buenos Aires: Mimeo (tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

— y Estanislao ANTELO (2008): "El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de futuros docentes", en Daniel BRAILOVSKY (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANTELO, Estanislao (et al.) (2006): *El arte de dirigir. Conversaciones con directores*. Buenos Aires: Cepa, Ministerio de Educación, GCBA.

AVEDAÑO, Joaquín de y Mariano CARDERERA (1885): *Curso Elemental de Pedagogía*. Madrid: Librería de Hernando.

CAMILLONI, Alicia (comp.) (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, Daniel (coord.) (2007): *Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

FOSCH, Silvia (2003): "Currículo, contenidos, didáctica y evaluación. Nuevas concepciones", *Revista Contexto Educativo* [en línea]. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-10.htm>. [Consulta: 13 de octubre de 2007].

JACKSON, Philip (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

LIMBER, Elvio (2006): "La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la 'escuela de contexto'", en Pablo MARTINIS (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.

LLOBET, Valeria (2005): *El campo de la Minoridad en el período 1983-2000: La CDN, la ciudadanía de la infancia y los "chicos de la calle"* (tesis de Doctorado en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA).

MCEWAN, Hunter (1998): "Las narrativas en el estudio de la docencia", en H. MCEWAN y Kieran EGAN (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

MEIRIEU, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

NARODOWSKI, Mariano y Luján BÁEZ (2008): "Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y la calidad educativa como satisfacción al cliente", en Daniel BRAILOVSKY (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PERRENOUD, Philippe (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

SENNETT, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

STEINER, George y Cécile LADJALÍ (2005): *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

SUÁREZ, Daniel (2007): "El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua", en Pere POLO y Antoni VERGER (comps.): *Globalización y desigualdades educativas*. Mallorca: Escola de Formació en Mitjants Didàctics.

TENTI FANFANI, Emilio (1995): "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente", revista del ICCE (Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación), Facultad de Filosofía y Letras (UBA) (Buenos Aires), año IV, núm. 7.

Capítulo 7

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2003): "Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales", *Cuadernos de Pedagogía Rosario. Libros del Zorzal* (Buenos Aires), año 6, núm. 11.

— (2006): "'Un amor bien regulado': los afectos magisteriales en la educación", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante editorial, serie Seminarios del CEM.

BAUMAN, Zygmunt (2005): *Amor Líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BECK-GERNSHEIM, Elizabeth (2003): *La reinvención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Buenos Aires: Paidós.

CORBO ZABATEL, Eduardo (2006): "Odios inevitables y de una amistad posible", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante editorial, serie Seminarios del CEM.

CORNÚ, Laurence (2006): "Moverse en las preguntas", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante editorial, serie Seminarios del CEM.

Cuadernos de Pedagogía Rosario Libros del Zorzal (2003). (Buenos Aires), año 6, núm. 11.

DERRIDA, Jacques y Anne DUFOURMANTELLE (2000): *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, Inés (2006): "Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo", en Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.): *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante editorial, serie Seminarios del CEM.

ELÍAS, Norbert (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel (1990): *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.

FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.) (2006): *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante editorial, serie Seminarios del CEM.

ISLA, Alejandro y Gabriel NOEL (2007): "Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda", *Propuesta Educativa. FLACSO* (Buenos Aires), núm. 19.

KANT, Immanuel (1991): *Pedagogía*. Madrid: Akal (1.º ed. 1803).

KOJÈVE, Alexandre (2005): *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LAJONQUIÈRE, Leandro DE (2000): *Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MEIRIEU, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graò.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2005): "Cuidar enseñando", *El Monitor* (Buenos Aires), núm. 4.

— (2007): *Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza*. Buenos Aires: Serie documental.

MORENO, Julio (2002): *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

MORENO, María (2004): "Lo primero es la familia", Diario *Página 12. Radar Libros*, domingo 16 de mayo (entrevista a Elizabeth Roudinesco).

SENNETT, Richard (1999): *A corrosão do caráter. Conseqüencias pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Río de Janeiro: Récord.

— (2003): *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.

SIBILIA, Paula (2008): *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

STEINER, George (2004): *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

— y Cécile LADJALI (2005): *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

TODOROV, Tzvetan (1993): *Frente al límite*. México: Siglo XXI.

URRY, John (2002): "Mobility and proximity", *Sociology*, vol. 36, núm. 22 [en línea]. Disponible en <http://www.ville-en-mouvement.com/interventions/John_Urry.pdf>. [Consulta: febrero de 2007].

ZIZEK, Slavoj (1998): *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 8

AGUERRONDO, Inés (2006): "Notas sobre formación y profesionalización docente", en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ÁVALOS, Beatrice (2006): "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua", en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CALVO, Gloria (2006): "La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente", en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ctera (2001): "La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros? [en línea]. Disponible en <www.ctera.org.ar>.

— (2007): "Propuesta de la Ctera para el consejo nacional de formación docente" [en línea]. Disponible en <www.ctera.org.ar>.

DIKER, Gabriela (2005): "Los sentidos del cambio en educación", en *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

DUSSEL Inés (2006): "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ELSTER, Jon (1988): *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.

Encuesta de la Escuela de Capacitación- CePA (2001). Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FUKUYAMA, Francis (2001): "El último hombre en una botella", *Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica* (Buenos Aires), núm. 4.

MEIRIEU, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

NARODOWSKI, Mariano (1999): *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

POGGI, Margarita (2006): "Prólogo", en Emilio TENTI FANFANI (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

SLOTERDIJK, Peter (2000): *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

TENTI FANFANI, Emilio (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Violante, Rosa (2001): "Opina Rosa Violante", *Dilemas* [en línea]. Disponible en <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis_octubre.pdf>. [Consulta: 18 de junio de 2008].

Zizek, Slavoj (2008): *El hombre nuevo* [en línea]. Disponible en <http://es.geocities.com/zizekencastellano/artElhnuevo.htm>. [Consulta: 4 de abril de 2008].

Capítulo 9

Antelo, Estanislao (2007): *Una educación no robótica. Escuela de Rock*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

Bauman, Zygmunt (2005): *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Benjamin, Walter (1999): "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

Dewey, John (1929): *Escuela y sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.

Dubet, François (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

— (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, Jorge (1998): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Martuccelli, Danilo (2007): "La alteridad etaria", en *Universalismo y particularismo. Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. Seminario Internacional Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Meirieu, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Narodowski, Mariano y Luján Báez (2008): "Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y la calidad educativa como satisfacción al cliente", en Daniel Brailovsky (coord.): *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, Philippe (2006): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rancière, Jacques (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Sennett, Richard (2003): *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

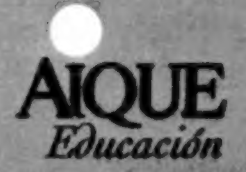
STEINER, George y Cécile LADJALÍ (2005): *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

TARDIF, Maurice (2000): "Saberes profissionais dos professores e conhecimientos universitários", *Revista Brasileira de Educação* (Río de Janeiro), núm. 13.

No es tarea sencilla ser maestra [illegible] docente una cantidad innumerable [illegible] de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo [illegible] reflexionar sobre esto desde una [illegible] desafiante, y cuestiona el sentido [illegible] y no debe esperarse de un docente.

En el libro, se apela a revisar [illegible] a recuperar el costado artesanal [illegible] gusto por la enseñanza. Para eso, [illegible] supuestos arraigados en la pedagogía [illegible] las posibilidades de reemplazar [illegible] a la "maestra modelo" por [illegible] maestras" que trabajan en escuelas [illegible] problemas reales.

Los gajes del oficio amerita ser leído [illegible] docentes y por aquellos [illegible] revisar algunas certezas, que [illegible] enseñar, y los encierran en un [illegible] estudiantes, sin colegas y sin una [illegible] responder.





AIQUE
Educación

ISBN 978-987-06-0215-6
9 789870 602156
Cod.. A-4-0215

LOS GAJES DEL OFICIO · Andrea Alliaud • Estanislao Antelo